



## ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КРИТИЧНОГО СТИЛЮ МИСЛЕННЯ

**Володимир  
Буряк**

*Ректор Криворізького державного педагогічного  
університету, доктор педагогічних наук, професор*

Критичний стиль мислення передбачає сформованість у студентів умінь та навичок своєрідного виду діяльності, яка у психології та педагогії має назву рефлексивно-оцінної діяльності. Це особлива форма людської діяльності, що виникла одночасно з людиною, постійно розвивається і має для останньої життєво важливе значення.

Поняття “оцінна діяльність” можна визначити як активну взаємодію людини з навколишнім світом, спрямовану на з’ясування її якісної неоднорідності з погляду наявності або відсутності в ній життєво важливих цінностей, а також на вибір із цих цінностей таких, які є для людини найбільш актуальними.

Поняття “оцінна діяльність” ґрунтується на понятті “рефлексія”, яке в психології отримало таке визначення. Рефлексія — це таке усвідомлення людиною своїх дій, таке розмірковування над ними, в ході здійснення якого, як зазначає Е.В. Ільєнков, людина абсолютно й повністю відповідає за те, що і як вона робить, тобто усвідомлює ті схеми та правила, згідно з якими вона діє. Сенс рефлексії як особливої пізнавальної дії полягає в уточненні людиною своїх знань, у з’ясуванні нею підстав для своїх знань, у з’ясуванні того, як вироблялися ті чи інші знання або уявлення.

Рефлексія завжди була властива людині, оскільки вона органічно вплетається в її природу, як і свідомість, мислення, пам’ять тощо. Проте інтерес до неї найбільше проявляється з боку психологів та фізіологів. Останніми роками з упровадженням у практику ідей розвиваючого навчання рефлексія все частіше стає об’єктом уваги педагогіки, так само як і рефлексика — міждисциплінарна галузь, що вивчає методологію, сутність та можливості рефлексії, інтенсивне відродження ідей педагогічної антропології і людинознавства. Таким чином, рефлексія — один з інноваційних шляхів розкриття і виявлення духовного потенціалу людини, а також особлива моральна діяльність, що полягає в духовному самоаналізі як способі ставлення до життя, у боротьбі з власними недоліками та подоланні сумнівів у своїх силах і можливостях. Як справедливо зазначають Б.З. Вульфів та В.Н. Харкін, “рефлексія ніким та нічим (ніякою сукупністю механізмів поєднання емоцій, волі, пам’яті) не компенсується”.

Слід відзначити, що принциповою системоутворювальною ідеєю рефлексії виступають її опір будь-якому насильному впливу, спробам маніпулювати людською свідомістю та прагнення до самостійності. Рефлексія сприяє тому, що внутрішні сили виступають головним резервом і збудником активності, задають її вектор у всьому. Рефлексія, що спонукається та спрямовується ззовні — наслідок не насилля над дитиною чи дорослим, а моральна робота, яка лише стимулюється ззовні, але здійснюється за внутрішньою потребою зрозуміти себе і те, що відбувається навколо себе і в собі”.

Особливо важливою в обговорюваному контексті є професійна рефлексія, одним із головних компонентів якої є усвідомлення і майбутнім спеціалістом, і тим, який вже працює, того, що для успішної роботи йому необхідно набувати нових знань і рухатися вперед, обираючи оптимальні шляхи. Професійна рефлексія значною мірою упорядкована змістом і обставинами діяльності спеціалістів, які зобов'язують поставити завдання формування критично-рефлексивного стилю мислення як одне з провідних на всіх без винятку етапах навчання у ВНЗ. Для цього слід звернутися до пошуку спеціальних технологій формування певного набору якостей, що в сукупності являють собою критично-рефлексивний стиль мислення. До них належать такі:

— націленість студента на конструктивний діалог з викладачем і партнерами, здатність відстояти власну точку зору незалежно від думки оточуючих, визнавати її несправедливість за пред'явлення опонентом аргументованих контрдоказів;

— націленість студента на самодіагностику щодо сформованості різноманітних умінь та якостей на основі порівняння своїх результатів з заданими еталонами;

— відкритість студента для нової інформації, нестандартних способів вирішення поставлених завдань і прийняття рішень;

— націленість студента на перевірку (неприйняття на віру), на всебічний аналіз та осмислення інформації, що надходить, на виявлення внутрішніх особливостей і причин того чи іншого характеру протікання різноманітних явищ, які недоступні для розуміння під час безпосереднього сприйняття і потребують глибокого вдумливого аналізу.

Багато дослідників загальної середньої освіти вважають, що байдужість учителів як до власної оцінної діяльності, так і до формування відповідних умінь у школярів призвела до того, що ми втрачаємо головне призначення школи — виховання. Відомо, що школа недалекого минулого зуміла виробити немало шляхів дискредитації оцінної діяльності педагогів, коли учитель ніс в учнівські маси не комплекс життєво важливих для учнів цінностей, а лише те, що приписувало “веління часу”, інструкція чи адміністрація школи.

Автори зазначають, що близько 80 % уроків проводяться вчителями за схемою, яка повністю чи майже повністю виключає аксіологічний ступінь оцінної діяльності учня і вчителя. З перших хвилин уроку вони обидва потрапляють у залежність від традиційного поурочного плану, від підручника і, головне, від часу, брак якого іноді перекреслює задуми вчителя. Ні вчитель, ні учень здебільшого не мають можливості проявити оцінну самостійність в осмисленні конкретних цінностей. Основне завдання таких уроків — зробити так, щоб учень багато працював, засвоїв на уроці і наступного разу

безпомилково відтворив те, що вивчив. Ні про яку ціннісну сутність змісту навчального матеріалу не йдеться, ніякого ґрунтового осмислення цінностей, з тим щоб розвинути в учня потребу в них, не дається. Учні молодших класів у 23 % випадків (середніх — у 31 %, старших — у 17 %) взагалі ухиляються від того, щоб давати якісь оцінки матеріалові, запропонованому вчителем. Вони, як правило, чекають, коли це зроблять інші або сам учитель, і, якщо треба, намагаються повторити сказане ними. Учні молодших класів у 50 % випадків, підлітки — у 56 %, старшокласники — у 62 % формують у себе чітко виражену позицію конформіста.

Усе це зумовлює ще більш гнітючі показники у вищій професійній освіті.

У ході безпосередніх спостережень за навчальним процесом було виявлено, що при обґрунтуванні й доведенні тих чи інших тверджень студенти не знають основ простого порядку дій — правил та “критеріїв” переходу від однієї елементарної ланки доведення до іншої. Здебільшого йдеться про логіку міркувань, проведених учнями, правильність яких визначається схемою або формою міркувань, яку можна визначити як спосіб зв'язку змістовних компонентів міркування. Останні повинні відповідати логічному закону, тобто випливати зі своїх посилай з логічною необхідністю.

На думку психологів, при здійсненні тієї чи іншої мисленнєвої дії (чи то аналіз фактів, чи моделювання, порівняння, узагальнення тощо) одна з основних причин виникнення труднощів полягає в тому, що в процесі навчання і, відповідно, самостійного здійснення різноманітних мисленнєвих операцій форма міркування і всі її особливості, як правило, не виділяються в чистому вигляді, а пов'язуються з конкретною ситуацією й обґрунтовуються різноманітними сторонніми приватними міркуваннями. Учень не усвідомлює глибоких, сутнісних підстав, на яких він сам робить ті чи інші висновки, формулює те чи інше узагальнення, результат порівняння тощо. Проте “стихійної” логіки для усвідомлення підстав для своїх дій, виявлення ступеня їх істинності, як правило, не вистачає: інтуїція і власний індивідуальний “мисленнєвий” досвід здебільшого приводять у глухий кут.

Якого конкретного вираження це набуває в реальному навчальному процесі у вищому навчальному закладі?

По-перше, це недостатнє усвідомлення студентами і невмінні застосовувати в процесі міркувань, відповідей на запитання і т. п. принципу достатнього обґрунтування, який полягає в тому, що обґрунтувати певне твердження означає навести переконливі та достатні аргументи, згідно з якими воно має бути прийнятним. У зв'язку з цим актуально зазначити таке:

а) здебільшого в навчальній практиці спостерігається спроба замінити пояснення або обґрунтування причин того чи іншого характеру протікання явищ, причин виникнення того чи іншого феномену інтерпретацією (фактично — тавтологією) одержуваних фактів. Наприклад, при спробах дати відповідь на питання: чому в спектрі гальмівного опромінення спостерігається короткохвильова межа, отримуємо твердження: тому, що опромінення з довжиною хвилі, меншою  $\lambda_{\min}$ , не спостерігається і т. п.;

б) студенти зазнають значних труднощів у простеженні тих ланок, які ведуть від загальнотеоретичних положень до тверджень, безпосередньо пов'язаних з досвідом, не можуть визначити ступінь достатності наведених обґрунтувань у кожному конкретному випадку;

в) у процесі верифікації (безпосереднє спостереження тих явищ, про які йдеться у твердженні) студенти здебільшого переоцінюють значення “пріоритету факту над теорією”, гіперболізують “твердість” чуттєвого досвіду, не розуміють ролі осмислення фактів у процесі їх “збирання” для підтвердження чи спростування того чи іншого висновку. Якщо говорити конкретніше, то студенти погано усвідомлюють те, що “експеримент не може сказати теорії так”, частіше він говорить “ні”, а в крайньому випадку — “можливо”;

г) під час пояснення запропонованих учителем тверджень відповіді студентів часто характеризуються еkleктикою — некритичним поєднанням різних, внутрішньо не пов’язаних, а іноді навіть несумісних ідей, нехтуванням змістовими (суттєвими) аспектами зв’язків і положень, поєднаних в одну систему, підміною об’єктивно значущих способів обґрунтування такими, що мають суб’єктивне значення;

г) здебільшого студенти використовують так звані “поспішні узагальнення”, мимоволі замінюють предмет обговорення, використовують той самий термін в абсолютно різних значеннях, не розуміють діалектики абсолютної та відносної істини.

*По-друге*, у процесі різноманітних мисленневих операцій студенти рідко здатні застосувати як спосіб обґрунтування того чи іншого твердження прийом виведення з цього твердження різних наслідків і здійснити їх перевірку, не кажучи вже про розуміння можливості такого підтвердження і підвищення її ступеня у випадку підтвердження все більшої кількості наслідків або підтвердження неочікуваних на перший погляд передбачень.

*По-третє*, студенти дуже рідко використовують у процесі обґрунтування запропонованого вчителем твердження виведення цього твердження з більш загальних тверджень і принципів.

*По-четверте*, у процесі використання визначень студенти здебільшого нехтують правилом співмірності визначення і визначника понять, пояснюють поняття через них самих, намагаються знайти доведення висунутим тезам у формулюваннях тверджень.

*По-п’яте*, використовуючи численні класифікації, студенти порушують вимоги однієї підстави (і не вміють співвідносити різноманітні класифікації — з різних підстав), вимоги вичерпності (повноти) класифікації, взаємного виключення і безперервності. Наведемо низку конкретних прикладів ігнорування студентами суттєвих аспектів логічних прийомів, які досить часто спостерігаються в навчальному процесі:

— наприклад, студенти як правило, не усвідомлюють “діалектики співвідношень” прямого й оберненого твердження і, зокрема, не розуміють, що правильність одного з них зовсім не передбачає правильності іншого (або неправильність одного не передбачає неправильності іншого);

— студенти не розуміють діалектики співвідношення необхідних і достатніх умов; не усвідомлюють, що необхідна умова може одночасно бути і достатньою, а може й не бути нею; в останньому випадку плутають ці умови, аналізуючи конкретні фізичні ситуації тощо.

Таким чином, ігнорування студентами суттєвих аспектів “правил здійснення” пізнавальних дій призводить до непродуктивних способів і стилів мислення, і це зумовлюється в кінцевому рахунку наявністю у свідомості студентів

помилкових, формальних і взагалі неправильних поглядів і уявлень, що повторюються з року в рік.

Проблеми формування критично-рефлексивного стилю мислення в умовах диференціації вузівської освіти, яка стрімко розвивається (особливо в останні десятиліття), передусім у контексті профільної диференціації, включають кілька компонентів, серед яких особливо слід виділити два:

- 1) *інваріантні* щодо профілю навчання;
- 2) *специфічні* для того чи іншого профілю.

До інваріантних компонентів належать:

- критичний аналіз змістових і логічних аспектів зовнішньої інформації;
- виявлення ступеня відповідності різноманітних тверджень принципу достатнього обґрунтування;

- виявлення в пропонованій інформації фактів некритичного поєднання різних, внутрішньо не пов'язаних і несумісних ідей;

- виявлення різноманітних логічних невідповідностей — “поспішних узагальнень”, мимовільна заміна тези, що доводиться, використання того самого терміна в різних значеннях, змішування необхідних і достатніх умов тощо;

- виявлення ступеня достатності аргументів, які наводяться, для обґрунтування доведення тези;

- уміння використовувати антитезу для виявлення істинності наведених тверджень;

- виявлення мимовільної заміни причин обґрунтування того чи іншого характеру протікання явищ тавтологічною інтерпретацією, а також перебільшення ролі безпосередньо спостережених фактів, що наводяться для обґрунтування того чи іншого твердження.

Такі інваріантні компоненти критичного стилю мислення мають бути конкретизовані й доповнені “профільними” компонентами, що відображають специфіку різноманітних варіантів диференційованого навчання у ВНЗ.

Аналіз конкретних підходів до формування критичного стилю мислення необхідно почати з розробки своєрідного еталону критичного мислення, а простіше кажучи, з розробки критеріїв критичного насичення і критичної коректності пропонованої до уваги студентів навчальної інформації.

Визначимо критерії критичного насичення пропонованої студентам навчальної інформації.

Першим із них є застосування таких фрагментів, які спонукали б студентів осмислити констатуючі результати з позицій різноманітних незалежних одне від одного підходів. При цьому ступінь збігу результатів буде свідчити про правомірність і обґрунтованість пропонованого до уваги студентів висновку. Суто зовнішньою характерною відмінністю інформації, що відповідає цьому критерію, від формально стверджувальної є наявність у ній словосполучень типу: “з іншого боку...”, “розглянемо, як одержати цей результат, застосовуючи (такий спосіб)”, “це є одночасно і наслідком (такого закону, положення)”, “проте, з іншого боку...” і т. п. Відповідність інформації цьому критерію спонукає студентів у самостійній навчальній діяльності здійснювати оцінку ступеня вірогідності різноманітних тверджень шляхом незалежного їх виведення (одержання) з інших міркувань, аніж ті, якими користується автор твердження.

Наступний критерій характеризується наявністю порад з формально стверджувальними і смислопошукових фрагментів, що спонукають студентів не брати на віру, а критично оцінювати пропоновані їм твердження. Для такої навчальної інформації характерною є наявність зворотів і фраз типу: “простежимо, чи завжди це справедливо...”, “встановимо, чи виконується цей закон за (таких умов)”, “змінимо (характеристики досліджуваного об’єкта або зовнішнього впливу). Що відбудеться при цьому?..” та аналогічні їм.

Таким чином, автор твердження виступає не в ролі фігури, що проголошує істину в останній інстанції, а в ролі дослідника, який залучає студентів до спільного пошуку істини, передбачає як правильні висновки, так і помилкові, які необхідно проаналізувати і виправити.

Зі щойно обговореним пов’язаний третій критерій критичного насичення інформації: у ній в розумних межах мають бути відображені історико-наукові знання, історичні етапи в розвитку науки, на яких формувалося те чи інше викладене в підручнику наукове знання. При цьому процес його “досягнення” слід показати в логіці боротьби різноманітних ідей, помилкових поглядів і уявлень, що були історично зафіксовані. Важливо у пропонованій студентам інформації акцентувати їх увагу на тому, як би протікали реально спостережені явища, якби ті чи інші теоретичні конструкції, які в результаті виявилися неправильними, були б правдивими.

Важливою вимогою критичного насичення інформації є відображення в ній того, до чого може призвести нехтування різноманітними факторами та умовами, які в загальному випадку впливають на хід явища або процесу. Тут використовуються такі вирази: “Проте до цього часу ще ніде не обговорювалася (така умова). Побачимо, до чого вона приведе...”; “Проте в законі йдеться про певну умову або певну особливість — чому ж при її застосуванні (у розглядуваному випадку) ми ніде цього не враховуємо?” тощо.

В інформації, що відповідає вимогам критичного насичення, має, наскільки це можливо, відображатися неправомірне ототожнення об’єктів та явищ, для яких характерним є той чи інший ступінь внутрішніх розбіжностей, а також неправомірне протиставлення явищ і об’єктів, які мають той чи інший ступінь внутрішньої схожості. Про подібну відповідність, як правило, свідчить наявність в інформації фраз такого типу: “Зазвичай вважається, що об’єкти А і В абсолютно однакові, проте в деяких випадках вони проявляють абсолютно різні властивості” та аналогічних.

Безумовно, під час реалізації критичного насичення інформації слід знати міру — її перенасичення може призвести до плутанини і “втрати інформативності”, проте й обмеження лише формально ствердними компонентами, яке сьогодні досить поширене, також є неправомірним.

Аналізуючи велику кількість дисертацій та монографій, ми дійшли висновку, що такі критерії тією чи іншою мірою реалізовані в дослідженнях, присвячених теорії та методиці навчання фізики (А.І. Пилипенко, А.В. Коржуєв, Н.В. Шаронова та ін.), а в методиці навчання інших предметів вони практично відсутні, тому розробка відповідних конкретних рекомендацій є дуже актуальною.

Щодо розробки критеріїв критичної коректності пропонованої студентам навчальної інформації, то передусім слід уточнити, що розуміти під цим ви-

значенням. Критична коректність — це відсутність в інформації таких фрагментів, які б містили змістові та логічні недоречності як формально ствердного, так і критичного плану. Деталізуємо тепер це через систему критеріїв — аналогічно до того, як це було зроблено під час аналізу критичного насичення.

Перший критерій критичної коректності полягає в тому, щоб у доказово-оповідних і критичних твердженнях, що наводяться в навчальній інформації для студентів, автори перевіряли (виявляли) факт відсутності заміни тези, що доводиться, у процесі доведення. Це актуально у зв'язку з тим, що здебільшого така заміна є вагомою, і, починаючи доведення з однієї тези, автори “переключаються” на іншу, а в кінці зазначають, що доведене дещо третє.

Другий критерій критичної коректності інформації можна сформулювати так: і в доведеннях, і в критичних твердженнях необхідно дотриматися вимог істинності аргументів, що використовуються в процесі доведення. Усі вони мають бути доведеними раніше, і, що найбільш суттєво, доведеними незалежно від тези, а також не повинні суперечити один одному. У пропонованій студентам навчальній інформації не повинно бути поспішних узагальнень, коли з невеликої кількості розрізнених фактів робиться надзвичайно “широкий” висновок. Окрім того, ще однією поширеною помилкою є відсутність логічного зв'язку між аргументами і тезами, зокрема, неправомірний логічний перехід від відносно вузької галузі, охопленої аргументами, до більш широкої галузі твердження, яке доводиться.

Третій критерій критичної коректності характеризується відсутністю неправомірних переходів від аргументів, справедливих при виконанні певних умов, до тези, сформульованої без будь-яких умов.

Четвертий критерій полягає в усвідомленні автором твердження того, що при визначенні причинно-наслідкового зв'язку між явищами необхідно встановити:

а) чи виникає передбачуваний наслідок, коли відсутня вказана причина;  
 б) чи немає фактів, коли зазначена причина наявна, а наслідок відсутній;  
 в) чи не є встановлений зв'язок лише випадковим настанням однієї події слідом за іншою;

г) чи є одноваріантним установлений причинно-наслідковий зв'язок, чи не викликає причина інших наслідків і чи не може такий наслідок пояснюватися іншими причинами.

П'ятим критерієм критичної коректності є відсутність заміни обґрунтування тези його інтерпретацією (тавтологія), правильна фіксація необхідних і достатніх умов, усвідомлення діалектики прямого й оберненого твердженнь, і зокрема того, що справедливість одного ще не означає справедливості іншого.

Шостий критерій критичної коректності — це установка в доказовій і заперечній інформації дотримання правил класифікації явищ і об'єктів; вимог повноти, єдності підстав класифікації, неперехрещення виділених у класифікації груп об'єктів.

Такими є критерії критичної коректності пропонованої до уваги студентів інформації, опора на які є однією з необхідних умов ефективного формування критично-рефлексивного стилю мислення.

Для викладача, який формує критичне мислення студентів, актуальні діагностування різноманітних джерел навчальної інформації на відповідність цим

критеріям і за необхідності пошук альтернативних джерел інформації або шляхів корекції.

Відповідність навчальної інформації пропонованим вище критеріям — лише головна умова формування критичного мислення, і у зв'язку з цим необхідною є розробка спеціальних завдань і вправ.

Аналізуючи формування критичного мислення, не можна не відзначити, що студенти, які застосовують способи “критичного” пізнання, часто одержують освітні результати, які не збігаються з тими, яких очікує викладач. У цьому випадку виникає специфічна освітня ситуація, основу якої складає суперечність між освітнім продуктом студента і наявними в педагога знаннями, нормами, способам діяльності. Дії педагога як організатора навчального процесу визначаються його педагогічною позицією. Нами виявлені такі традиційні типи дій педагогів у ситуації, коли у студентів виникає думка, яка не вписується в намічений план:

1) ігнорування студентського результату, який заважає продовженню занять за наміченим заздалегідь планом;

2) осудлива реакція на “недоречний” результат студента, яка має на меті встановлення чітких рамок предмета вивчення, способів його вивчення, напрямку діяльності студента тощо;

3) мінімальна увага, причому надана більше студенту, аніж його освітньому продуктові, яка має на меті зберегти власний емоційний комфорт і не стосується одержаного студентом результату (“Ви молодець, але ми продовжимо нашу тему”);

4) протиставлення студентському продуктові авторитетних свідчень або іншої інформації, яка має на меті продемонструвати всім присутнім “еретичність” пропонованого студентам продукту. Інший варіант: логічний доказ викладачем неправильності думки студента у звичному для викладача інформаційному середовищі з використанням загальноприйнятого матеріалу і засобів;

5) нетривале призупинення роботи за наміченим планом і зацікавлений розбір студентського результату, після чого повернення до планової роботи незалежно від результатів розбору;

6) припинення попередньої діяльності і повний перехід до діяльності, пов'язаної з отриманим студентом результатом;

7) сприйняття неочікуваного студентського продукту як закономірного і запланованого результату попередньої роботи і перехід на наступну стадію евристичної діяльності, наприклад, на стадію доопрацювання студентського продукту до цілісного вигляду, зіставимого з деякими аналогами.

Викладач, який сповідує “критичний” тип навчання, неминуче сам стає не лише його суб'єктом, але й об'єктом освіти. Усі види діяльності, які здійснюють студенти, притаманні й викладачеві, тобто його “критична” освіта відбувається одночасно і паралельно з освітою студентів. Свідченням професіоналізму педагога є його вміння йти на перегляд, зміну та розвиток свої планів і уявлень.

Педагогові на першому етапі розглядуваної нами ситуації несподіваності та нестандартності студентського продукту слід подолати емоційний дискомфорт, що, як правило, виникає, і несвідоме бажання уникнути його причи-



ни — появи у студента суперечності поглядам викладача. Важко подолати поширений стереотип мислення про існування об'єктивно "правильних" і "неправильних" відповідей.

Перша коректна реакція викладача на виявлену "інакшість" — це фіксація думки, судження або іншого продукту студента, що суперечать або просто відрізняються від думки, знання чи досвіду викладача щодо розглядуваної проблеми. Форми фіксації різноманітні — запис думки на дошці або в зошиті самого студента, усне повторення і з'ясування цієї думки, виготовлення матеріального продукту, який втілює у собі ідею студента тощо.

Потім викладач за допомогою запитань, завдань та інших засобів допомагає студентові доопрацювати його первинний освітній продукт до більш аргументованого та стійкого стану, разом з ним зацікавлено оформляє цей продукт, виступаючи консультантом, експертом і навіть співавтором. Підключення викладача до інноваційної для нього і студента діяльності забезпечує їх співпрацю і розвиток, дає можливість решті студентів співвіднести результат своєї діяльності з тим, який був виділений і зафіксований викладачем, долучитися до нього або виступити опонентами.

Слід зауважити, що викладач максимально повно реалізує свої пізнавальні можливості тоді, коли вивчає разом із студентом будь-який фундаментальний освітній об'єкт. (Наприклад, проблема походження світу є актуальною як для студента, так і для педагога. Викладач, перебуваючи в одночасному пошуці зі студентом, реалізує себе не тільки як педагог, але й як людина, яка пізнає, оскільки щоразу по-новому відкриває для себе глибини одних і тих самих невивчених об'єктів).

Умовою досягнення цілей та завдань формування критичного стилю мислення є збереження індивідуальних особливостей студентів, їхньої унікальності, різнорівневості та різноплановості, і тому можливими є такі шляхи вирішення цієї проблеми: а) індивідуалізація завдань студентам на заняттях; б) організація парної і групової роботи; в) формулювання для студентів "відкритих" завдань, які передбачають їх виконання кожним студентом відповідно до індивідуальних здібностей.

"Критичний" тип навчання визначає супровідну позицію викладача щодо студентської діяльності, допомогу студентові в постановці й досягненні його освітніх цілей. Супровідне навчання передбачає можливість вибору студентом власного шляху вирішення освітніх завдань і просування ним відповідно до своїх особливостей. Проблема організації і корекції освітньої діяльності пов'язана з успішністю її осмислення (традиційна педагогіка не потребує осмислення того, що відбувається, ні викладачем, ні студентом, у ній немає місця рефлексивним видам діяльності). Замість того застосовується так зване закріплення або узагальнення одержаних знань. Викладачеві найчастіше пропонується набір готових засобів для організації процесу засвоєння знань на кожному етапі. Власної установки, перевизначення або корекції цілей навчання, його змісту та інших елементів навчального процесу від педагога не вимагають. "Критичне" навчання пропонує викладачеві вирішити проблему постановки цілей навчання, розробки плану навчання, конструювання системи занять, а також форм рефлексії й оцінки.

Під час “критичного” навчання виникає необхідність розробки елементів ситуативної педагогіки, що базується на інтуїтивізмі, евристиці та персоналізмі як з боку викладача, так і з боку студентів. Проблема створення ситуативної педагогіки поки ще визначається вченими, наприклад, у зв’язку з необхідністю вироблення індивідуального стилю освіти (Л.М. Андрюхіна). Проте ситуаційний метод уже ввійшов у підручники педагогіки як позначення способів навчання, що застосовуються викладачами-новаторами (І.П. Підласий). Ситуаційний метод є евристичним за своєю суттю, оскільки створюється або використовується викладачем щоразу по-новому, залежно від його творчої інтуїції і освітньої ситуації, що виникла. Можна сказати, що ситуаційний метод — це педагогічний продукт викладача, що створюється ним евристичним шляхом.

Іншим технологічним елементом ситуативної педагогіки є імпровізація викладача. Імпровізація — вид і компонент сучасної публічної діяльності, у результаті якої створюється суб’єктивно-об’єктивний новий продукт. Для педагога, який здійснює супровідне “критичне” навчання, продуктом імпровізації є технологічні елементи навчальної діяльності, які він пропонує або замінює залежно від ситуації; змістовні елементи навчання — культурно-історичні аналогії, власні інформаційні судження; когнітивні способи навчання — формульовані запитання, протиріччя, узагальнення; дії, що викликають або стимулюють креативну діяльність студента, — похвала, захоплення, спонукання тощо.

Приводом для імпровізованих дій викладача можуть бути як труднощі студента, так і, навпаки, його активна освітня діяльність. Залежно від ситуації викладач реагує по-різному. Коли відбувається пізнання невідомих студентові освітніх об’єктів невідомими йому способами, викладач здійснює супровідну діяльність, пропонуючи студентові використати ті чи інші методи пізнання. Ступінь супровідності зменшується або змінюється її характер, якщо студент достатньо озброєний способами пізнавальної діяльності, але вагається застосувати їх у конкретній ситуації. Тоді викладач допомагає студентові оволодіти не способами пізнання, а способами самовизначення — аналізом виниклої ситуації, рефлексією виконаних дій, формулюванням цілей, добром оптимальних засобів для їх виконання.

© В. Буряк, 2007