



ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-142.2019.01>

УДК 165.021-029:[3+5+37]

Бондар В. І., Яценко Т. С.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У СОЦІАЛЬНОМУ, НАУКОВОМУ ТА ОСВІТНЬОМУ ПІЗНАННІ

З метою оптимізації процесу підготовки освітян – педагогів і психологів на засадах інтеграції філософії, педагогіки й психології критицизму та толерантності в статті не лише актуалізується, а й розкривається сутність проблеми цілісного (синкретичного) уявлення про здатність людини до нового, інноваційного мислення і діяльності, до якого мають готуватися й залучатися всі, кому притаманні власна мета і завдання, інтереси та емоційні переживання за очікувані наслідки, готовність переборювати соціально-психологічні бар'єри, що виникають ще на початку прагнення до діяльності по-новому.

Автори статті розкривають сутність критичного мислення з позицій психології і педагогіки: його структуру, функції, внутрішню сутність й зовнішні зв'язки з мисленням будь-якого виду, формальною і неформальною логікою, без розуміння чого не можливо навчатися вмінню критично (адекватно й об'єктивно), а не лише на віру, сприймати навколишній світ.

Доведено, що філософія і психологія щодо сутності критичного мислення, його ролі в пізнанні та навчальній діяльності відкрили життєдайний простір педагогіці вищої та середньої освіти, покликаним формувати в оптимальному поєднанні критичність, креативність та рефлексивність в учнів і студентів, як майбутніх вчителів, високу культуру критицизму й толерантності.

Підсумовуються результати окремих досліджень з проблем критичного мислення та обґрунтовується необхідність опанування студентами й учнями основ критичного мислення як інструментом й продуктом демократизації суспільства, терпеливого вирощування культури критичного мислення на всіх освітніх й освітньо-кваліфікаційних рівнях, починаючи з початкової школи.

Ключові слова: критика, критичне мислення, критичність, креативність, рефлексивність мислення, "Зверх-Я", критицизм, толерантність.

Категорія критичного мислення є важливою завдяки її причетності до процесів соціалізації, адаптації пізнання та його вияву у суперечностях, що виникають у психіці суб'єкта діяльності, ставленні та поведінці.

Проблеми мислення пов'язані з феноменами критики, самокритики та критичності мислення в різних видах діяльності. Є підстави констатувати, що критичність як властивість мислення має зв'язок із політичними уподобаннями та орієнтирами у спрямуваннях суспільства. Так, в період домінування комуністичної партії критику ототожнювали із пильністю, вона трактувалась як

складова та рушійна сила прогресу, метод боротьби з різними пороками в поведінці людей.

Вважалось, що цінність критики полягає в її можливостях об'єктивувати недоліки, помилки в роботі окремих людей чи цілих організацій, що задає імпульс, ініціативу на їх виправлення. Саме так проголошувалась боротьба проти парадного благополуччя, захоплення власними успіхами. Критика клалася в основу окремих художньо-мистецьких професій, пов'язаних із фаховою необхідністю обговорення та аналізу певного предмета, художнього твору чи мистецького дійства.

Метою статті є розкриття сутності й структури концепції спрямованого саморозвитку й формування критичного мислення в соціально-психологічних, наукових та дидактичних ситуаціях, що може бути реалізованою при створенні авторських програм курсу Основ критичного мислення та розробленні методики навчання студентів критично думати і діяти при вирішенні проблем соціальної, наукової й освітньої спрямованості пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів і магістрів педагогічної освіти.

Критичність як властивість мислення має багато психологічних відтінків, починаючи від прагнення самостверджуватися шляхом критичного бачення аж до критичного сприйняття реальності. Останнє дає змогу не лише "вирівнятися в позиції", але й довести власну зверхність над "позиціонером". Мислення, яке є процесом опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності, розкриває їхні істотні властивості, зв'язки та відношення завдяки його критичності.

Критичність мислення є важливою психологічною категорією з огляду на необхідність не лише відображення по типу копіювання, але й внесення змін у перетворення реальності згідно з власними уподобаннями, потребами та вимогами соціуму. Найістотнішою характеристикою мислення все ж є його здатність адекватно відобразити об'єктивну реальність. Його критичність є запорукою упередження хибних суджень, породжуваних впливом емоцій на процес активності суб'єкта. Сила розуму в адекватності відображення реальності, в доланні наївності, особливо у сфері спілкування та поведінки.

Сказане до цього доводить, що критика, як форма поведінки, взаємопов'язана з критичним мисленням, вимогами соціуму до форм та стилю поведінки, яка дисциплінується етикетом, вимогами дипломатії, службової субординації, правилами вихованості, толерантності, делікатності у взаєминах, тактовністю та адекватністю форм поведінки в ситуації спілкування. Все це певним чином вступає у суперечність з критичністю мислення. Критичність мислення і критика не є тотожними. Критика виступає швидше як форма поведінки, а критичність мислення – як одна із якостей узагальненого відображення дійсності.

За критичним баченням сприйняття може стояти прагнення самоствердження, ілюстрація власної зверхності, яка, зачасти, прикриває комплекс неповноцінності. Тоді критика відіграє компенсаторну роль задля ослаблення внутрішньої особистісної проблеми суб'єкта (ствердження значимості "Я"), слугує зняттю надлишкової напруги в психіці. Зіткнення просоціальних і пробіологічних тенденцій створює напругу, яка нерідко каталізує тенденцію дискредитації особистісної гідності інших людей.

Останнє може створювати ілюзію значущості власних характеристик та гідності інших. Більше того, захисний механізм проєкції обумовлює перенесення (приписування) власних недоліків особи на іншу людину, що деструктує (руйнує) взаємини. З огляду на це важливо враховувати наявність певних похибок, що видаються критичним мисленням завдяки дієвості системи психологічних захистів "Я".

Особливий інтерес представляє соціально-психологічний формат розвитку критичності мислення з позицій розуміння і врахування за цього структури психіки суб'єкта. Йдеться про існування такої підструктури психічного людини, як "Зверх-Я", яке формується не лише під впливом вимог соціуму, але й в умовах інтроектування рис членів сім'ї і насамперед батька та матері. "Зверх-Я" несе контролюючу (судейську) функцію "Я". Звично "Зверх-Я" трактують як спадкоємця комплексу Едіпа. Селекціонуюча функція "Я" представляє інстанцію, яка виокремилась від "Я" і набула домінантних функцій. Саме цим можна пояснити підвищену чутливість особи до критики з боку інших людей завдяки актуалізації відчуттів батьківської критики.

З цього приводу З. Фрейд писав: "Ми бачимо, як одна частина "Я" протиставляється іншій, піддаючи її критиці і перетворюючи її в об'єкт". Звідси висновок – критичність мислення, не залежно від його виду, задається не лише зовнішніми просоціально-стимулюючими факторами, але й глибинно-латентними, невидимими, скритими від свідомості чинниками. Такого типу "цензура" спрацьовує навіть під час сну, на що вказують сновидіння в їх метафоро-символічній сутності, яка потребує дешифрування. Можливо в цьому і криються глибинні витоки агностицизму, заслуга якого в постановці проблеми адекватності сприйняття світу засобом критики "наївного реалізму". Критичне мислення стимулювало наївний реалізм до того, що зовнішній світ не є абсолютно таким, яким ми його собі уявляємо.

Сказане загострює проблему розробки методів і засобів пізнання мисленнєвої діяльності з метою забезпечення майбутнім вчителем, практикуючим психологом адекватного та об'єктивного відображення дійсності.

Важливим у розкритті категорії критики, критичності, критичного мислення є факт врахування їх психологічних передумов. Д. Халперн в роботі "Психологія критичного мислення" (1996 р.) в їх сутності передбачає оцінний аспект, оскільки оцінювання й оцінка будуть повноцінними і конструктивними, якщо вони виражатимуть і позитивне, і негативне ставлення. Коли людина мислить критично, вона свідомо рефлексує, оцінює результати власних мислительних процесів і дій через критерії їх оптимальності та правильності поставленої задачі. Всі мимовільні процеси – сни, мрії, фантазії – не відносяться до категорії критичного мислення, хоча опосередковано можуть сприяти розкриттю його латентних (скритих) передумов.

Виступаючи функцією мозку, мислення розвивається, завдячуючи відчуттям, сприйняттям та уявленням, які виникають у процесі суспільно-продуктивної діяльності людей. Поза ними думка, позбавлена будь-якого змісту, взагалі не існує. Вона як продукт мислення є основою нескінченного, що розвивається, процесу пізнання і перетворення дійсності, який характеризується неперервним рухом, прагненням до все нових і нових знань та відкриттів.

Слід підкреслити, що виникнувши на основі відчуттів, сприйняття та уявлень, мислення не є простою сукупністю чуттєвих образів. Воно є більш складною і якісно новою формою пізнання на відміну від його чуттєвого ступеня. Мислення є суспільним продуктом й "існує тільки як індивідуальне мислення багатьох мільярдів минулих, теперішніх і майбутніх людей".

Піднятися зі сходинки чуттєвого пізнання на рівень логічного мислення людині допомагає практика – об'єктивний критерій істинності наших знань і соціального досвіду.

Але щоб мислення, що виникло в процесі практичної діяльності людини, стало відносно самостійним у формі простого узагальнення, не помітного для неї "перетворення абстрактного поняття, ідеї у фантазію", необхідна певним чином сформована така властивість мислення, як критичність – здатність до сумніву, спроможність відхилятися від традиційних схем мислення, бачити суперечності, ставити проблему тощо. Включення цієї властивості мислення в активний процес пізнання предметів і явищ об'єктивного світу вимагає від людини необхідності використовувати все попереднє знання про взаємодію різних галузей наук, теорій, поглядів, концепцій, набуте нею у результаті поєднання основних форм умовиводів: індуктивних, дедуктивних, традуктивних, синкретичних.

Мислення як вищий продукт особливим чином організованої матерії, що розвивається на базі включення його різноманітних форм у процес пізнання (соціальне, освітнє чи наукове), здатне об'єднувати, зіставляти, протиставляти думки про явища, є аналоговими, подібними за їх будовою, структурою чи функціями. Тоді за законами логічного мислення при необхідності зіставляти явища, що порівнюються, мислення набуває конструктивного або деструктивного змісту. Воно здатне прогнозувати шляхи подальшого розвитку матеріального світу і цим самим випереджати процес становлення буття. За цього людина розмірковує, із одних думок виводить інші, за законами індукції, дедукції чи традукції робить висновок, в якому міститься нове знання, яке підтверджує чи спростовує попередньо очікувані припущення. І що цінно, на відміну від чуттєвого сприйняття мислення відображає не лише одиничні предмети, одиничні властивості чи ознаки, але й такі характеристики предмета, які є загальними й суттєвими для багатьох інших, дає людині можливість не тільки узагальнювати, а й пізнавати та свідомо застосовувати закони природи в своїх інтересах.

У процесі мислення, що здійснюється з вирішення поставлених теоретичних проблем, виявляються ознаки та властивості виучуваних об'єктів і явищ, визначаються нові поняття і категорії, що є результатом індуктивно-критичного мислення, і відображають універсальні й особливі властивості та відношення об'єктивної дійсності, загальні й окремі закономірності розвитку матеріальних, природних і духовних цінностей. Завданням і функцією теоретичного мислення є пізнання в соціумі, науці й освіті сутності наукових категорій, понять і термінів, їхнього походження, відношення до буття, гносеологічних, логічних і світоглядних функцій та способів свідомого оперування ними в мисленні, спілкуванні та практичній діяльності, що найбільш повно відображають об'єктивну реальність та "найвище її узагальнюють" (за Арістотелем у його трактаті "Категорії"). Йдеться про наступні категорії: сутність

(субстанція), кількість, якість, відношення, місце, час, розташування, стан, дія і діяльність, які можна вважати проблемами або ланцюгами розгортання мислення будь-якого виду з ознаками критичності, креативності, рефлексивності тощо.

Процес мислення, що відбувається на базі практичної діяльності та безпосередньо спрямований на вирішення практичних задач, вимагає використання результатів абстрагованої теоретичної діяльності, завжди спирається на попередньо узагальнений і набутий практичний досвід. Вирішення практичних питань, в свою чергу, стає засобом, основою подальшого розвитку критичності логічного, теоретичного й практичного мислення.

Одним із чинників розвитку критичності мислення в умовах створення проблемних ситуацій теоретичного чи практичного походження є формування умінь і навичок з наукового чи освітнього пізнання за певними правилами наукової логіки робити висновки із окремих утверджень та їх комбінацій. Йдеться про такі форми висновків як індуктивні, дедуктивні, традуктивні – результати трьох видів руху знання і думки: від одиничного твердження до загальних положень (правил); від загальних положень до часткових тверджень; від загального положення до загального твердження або навпаки, від окремого положення до окремого твердження за умови адекватного відображення реальності, що пізнається під контролем спеціально виробленого внутрішньо надсвідомого “цензора” – критичності як метафункції будь-якого виду мислення людини: теоретичного, практичного, логічного тощо.

За умов застосування наведених форм умовисновків, відповідних їм способів міркувань, логічних методів пізнання і доведення припущень, їх поєднання у науковій чи освітньо-пізнавальній діяльності забезпечується синкретизм сприйняття, тобто збереження цілісності почуттєвого образу об’єкта, що вивчається (досліджується).

Після первинного уявного розчленування цілого на частини для глибшого проникнення в сутність одиничного настає виділення у явищах, об’єктах, процесах, що критично аналізуються, спільних ознак, властивостей, характеристик, створюється передумова можливості й необхідності забезпечення синкретизму пізнаного – його цілісності як в межах окремих навчальних модулів – одиниць змісту навчальних дисциплін, так і на рівні їх міжпредметної теоретичної й методологічної нерозчленованості.

В умовах використання технологій поетапного формування розумово-критичних дій свідомо виконувани операції, як правило, характеризуються трьома особливостями: перша – **за способом регуляції** орієнтувальної основи дій – доволіно контрольована діяльність за методом “проб і помилок”; друга – **за рівнем відображення** орієнтувальної основи дій задається в готовому вигляді – вторинно неусвідомлювані (автоматизовані) дії й операції, які за появи утруднень їх здійснення можуть усвідомлюватися за підказкою актуалізованих знань про способи й алгоритми репродуктивної діяльності та відповідно корегуватися (за необхідності); третя особливість – **за динамікою перебігу** навчальної діяльності, яка характеризується тим, що виконувани дії й операції є лабільними (нестійкі, мінливі) і в той же час гнучкими, корекційно спрямованими (за необхідності), усвідомлено орієнтованими на загальні

принципи навчання, спираються на актуальні знання способів діяльності, її мотивацію, якою стимулюється включення критичного мислення в самоорганізоване учіння, здійснюване на автодидактичних засадах. Деяко подібною є динаміка критичного мислення в умовах наукового пізнання.

Формування і перебіг розумових дій, свідомо та критично виконуваних навчальних чи пізнавальних процедур індивідуалізовано характеризуються лабільністю виникнення і припинення нервових процесів, які, в свою чергу, залежать від нерозривної єдності свідомості й поведінки людини.

Гнучкість технологій поетапного формування розумових дій проявляється в єдності двох діяльностей у процесі пошуку нового знання: внутрішньої (розумової) й зовнішньої (практичної) форми прояву через взаємодію інтеріоризації як перетворення структури предметної діяльності на структуру внутрішньої свідомості та екстеріоризації – процесу породження зовнішніх дій, висловлювань у результаті перетворення їх внутрішньої структури у зовнішню, соціально значиму діяльність людини. У процесі цих перетворень велику роль відіграє критичність й креативність мислення.

Досвід підготовки учительських кадрів засвідчує, що в реальному соціальному й професійному житті молоді вчителі ще слабо мотивовані й адаптовані до: забезпечення ефективної особистісної взаємодії в колективах учнів і колег; рефлексії з приводу самооцінювання власних недоліків і помилок, що мають місце в їхній професійній діяльності; самостійності в прийнятті перспективно значимих рішень з питань професійного розвитку; до критики чужих і самокритики власних неадекватних ідей, позицій, ситуацій, думок і рішень; творчості та інноваційної діяльності. І все це в умовах, коли для позитивного впливу мотивації й адаптації багато чого зроблено: зміст і технології навчання в школі модернізовані, механізми формування компетенцій і вмінь у системі шкільної і вузівської освіти розроблені і впроваджені в освітню практику відповідно до Європейських перетворень та власних національних змін в освіті. За цього зауважимо, критичність не завжди є поштовхом до творчості та інновацій. Останні проявляються і здійснюються за умови реалізації аналітико-критичного підходу до виявлення й вирішення проблемних ситуацій, які, на жаль, не всіх спонукають до відмови від стереотипного пошуку більш раціональних і продуктивних способів критичного мислення та відповідних дій, прийняття нестандартних рішень.

Саме критичність як і адаптивність – найбільш конструктивні властивості мислення, які слід системно розвивати, здатні привносити у наявний вітагенний досвід інновації у виявлення проблем, постановку нових задач, рефлексію, здатність до самоаналізу власного пошуку способів виходу із нестандартних ситуацій; набувати досвіду з визначення самоефективності власної діяльності, діяльності учнів, якості отриманого сукупного продукту педагогічної взаємодії вчителя та учнів.

Креативність як особливий тип інтелектуальних здібностей здатна породжувати оригінальні ідеї, не задовольняючись традиційними алгоритмами мислення, типами і видами традиційного знанійного навчання з його знанійно-предметним оцінюванням результатів. Під впливом освітнього середовища мислення як вроджена творча сформованість особистості може розвиватися або втрачатися більшістю людей. Лише в умовах навчально-задачної

діяльності, яка супроводжується критичним ставленням до її предмета (об'єкта), можливий розвиток таких властивостей креативності як швидкість і гнучкість мислення, чутливість до проблемних ситуацій, оригінальність, винахідливість та конструктивність їх вирішення, починаючи з раннього дитячого віку.

Забезпечення синтезу критичності й креативності як феноменів мислення людини, інтелектуальної здібності особистості, як суб'єкта пізнавальної діяльності, прискорює та активізує процес творчого пошуку істини, перетворюючи за цього наявні знання і вміння у способи й методи дослідницької діяльності, пошуку істини, нового знання.

Не зважаючи на великий інтерес до проблем, зв'язаних із критичним мисленням, вони ще недостатньо вивчені в психології й педагогіці. Хоча педагоги і часто звертаються до проблем формування і розвитку критичності мислення учнів у процесі навчання, все ж глибокий розрив між операційною й мотиваційною сферами, нехтування мотиваційною сферою ускладнює включення критичного мислення у змістово-операціональну складову розумової діяльності. Будь-які дії чи загалом розумові акти суб'єкта діяльності, спрямовані на досягнення мети, мають здійснюватися свідомо й цілеспрямовано. А це можливо тоді, коли мотивовано виявляється сталий інтерес і внутрішня потреба у вирішенні проблем, які постійно виникають у життєдіяльності людини.

Саме вони стимулюють критичне ставлення людини до завдань, які через здивування, непорозуміння, суперечливості перетворюються у проблемно-задачну ситуацію. Такі ситуації і включення особистості в розумовий процес, стимульований мотивованою метою пошуку, прагненням до успіху, мисленню надають ознак критичності, креативності, альтернативності, які актуалізуються свідомою діяльністю.

Доведено, що поштовхом (спонукую і стимулом) до критичного аналізу ситуації і фактів, з нею пов'язаних, є виникнення проблемності в момент первинного сприйняття запропонованого для виконання завдання. Важливою умовою виникнення чи створення проблемної ситуації, яка є визначальною для включеності особистості в розумовий процес, виступає наявність пізнавальної допитливості, що підсилюється прагненням до успіху, названим "мотивом досягнень" (К. Левін, Т. Дембо та інші).

Прагнення до успіху, переживання можливої невдачі, рівень домагань особистості залежать від того, наскільки пізнавальна діяльність (наукова чи освітня) усвідомлюється як особистісна. Експериментально доведено (А. Кроуфор, В. Маслоу, С. Метьюз), що занадто складні й надлегкі завдання не завжди породжують критичну ситуацію, а тому, як правило, прагнення до успіху у конкретного суб'єкта діяльності не виникає. Він або відмовляється від діяльності, або без всякого переживання успіху виконує прийняте завдання. Суб'єкт, не контролюючи поетапно розумову діяльність, отримує від неї задоволення за умови, якщо її здійснення за мірою складності для нього доступне. Але за такої ситуації критичність як властивість мислення не проявляється. Результат діяльності малопродуктивний. Мотивація його досягнення не сприяє реалізації наявного творчого потенціалу, самоефективність низька, чим спричиняється поява невпевненості у своїх

пізнавальних можливостях. Послаблення "мотивації досягнення" заважає правильно будувати свої дії, критичність ставлення до яких повністю відсутня. Рефлексія як складова особистісного компонента мислення, здатного наповнюватися аналітико-критичними властивостями і характеристиками, в таких умовах ледь "жевріє". Такою може стати дорога особистості до власної самодепривації (невпевненість у своїх можливостях успіху).

Види рефлексії, притаманні критичному мисленню, як вміння виділяти, критично аналізувати, зіставляти власні дії й порівнювати отримані результати з очікуваними, не включаються у мисленнєву діяльність. Йдеться про такі види інтелектуальної рефлексії, як екстенсивні, інтенсивні, конструктивні та особистісно-ситуативні, ретроспективні, перспективні, виділені І. Н. Семеновим [6].

Роль рефлексії у розвитку критичності мислення вагома, але мало досліджена. М. Кларін пов'язує зміст креативного мислення з рефлексією, яке сприяє усвідомленню особистого досвіду, оскільки включає форми і способи мислення, наповнені проблемно-ситуативним змістом, що, в свою чергу, сприяють розвитку критичності, а саме, побудові й аналізу роздумів, узагальнень, аналогій, співставлень та оцінок, а також переживань, сумнівів, спогадів про попередньо вирішені проблеми.

Якщо М. Кларін відділяє рефлексію від мислення, то В. Сластьонін навпаки, вважає рефлексію важливим, нероздільним компонентом мислення взагалі й критичного зокрема.

Можна стверджувати, що рефлексивність і критичність мислення тісно пов'язані між собою їх спільними властивостями й ознаками. Критичність виступає операціональним процесом, а рефлексія – засобом визначення міри задоволення, впевненості, самоствердження, відповідальності суб'єкта за свій творчий критицизм. За цього, зливаючись у єдиний процес, критичне мислення й ефективність рефлексії забезпечують єдність інтелектуального та афектного, оскільки критицизм підкорений контролю інтелекта, а самоцінність – розуму.

Рефлексивний критицизм – це не вільнодумство в умовах проблемно-конфліктних ситуацій, а пошук розумного й мудрого союзу з ним. Досвід такої поведінки людини набувається завдяки власній наполегливості й праці, в ході якої активізується суб'єктне оцінювання власної волі, свободи й самокритичних дій.

За такого розуміння єдності інтелектуальний та емоційний компоненти творчо-критичного мислення урівноважуються і огульній, необ'єктивній критиці (критиканству) немає місця у процесі пошуку істини та правди.

Спираючись на закони критицизму, можна дійти висновку, що людина в свободі, як природному її праві, у суспільстві знаходить позитивні витoki не тільки толерантності, але й критицизму. Якщо толерантність – це зовнішньо обґрунтоване визнання свободи людини бути іншою і відстоювати свою "знаковість", особливість, неповторність, то критицизм виступає проявом внутрішньої свободи людини, яка воліє не погоджуватися і тим чи іншим законним способом спростовувати "іншого" чи "інше".

Толерантність і критицизм визнані двома виявами єдиної сутності – свободи, яка своїм зростаючим особистісним потенціалом розширює можливості критики. Якщо вага толерантності як чесноти дещо знижується,

перетворюється у масову, звичну, повсякденну норму поведінки, то критицизм на рівні індивідуальних вчинків ще залишається проявом сміливості та моральності поки що окремих людей. Переважна більшість громадян, на жаль, не наділена критицизмом як теорією неформальної логіки, вміннями і навичками критично мислити і діяти. Критичність мислення ще не стала обов'язковим атрибутом особистісної й професійної компетентності, ознакою нового мислення конкурентоспроможної, успішної людини-професіонала.

Критичному мисленню можливо й необхідно вчити, починаючи з початкової школи, розвиваючи його навички і звички у вищих навчальних закладах, вдосконалюючи їх у різних організаційних формах навчання у системі післядипломної освіти, практикуючи в управлінській та професійній діяльності, в життєвих ситуаціях.

Щоб вирішити це завдання, необхідно насамперед усвідомити, що неможливо в умовах інформаційного суспільства, зародження нової інформаційної цивілізації вижити з простим способом мислення, не адаптуючись до мислення інших, не враховуючи складні динамічні зміни, які передбачити практично дуже не просто.

Стати критично мислячою особистістю – завдання кожного, хто займається навчанням і вихованням інших. Критичне мислення має стати серцевиною добре продуманих освітніх реформ, епіцентром змін, які уже надто динамічно здійснює XXI століття в Україні.

Заглядаючи у близьке майбутнє, А. Арп писав: "Можна передбачити таку еволюцію інформаційного суспільства, коли головним "капіталом" виявиться уже не сама інформація, а її ефективний виробник. В будь-якому випадку здібність до успішного засвоєння, накопичення, переробки й вироблення інформації буде підвищуватися в ціні. А це відкриває актуальну перспективу зростаючої значущості методів та інструментів роботи з об'ємними і складними за формою й змістом інформаційними потоками, причому не тільки завдяки різноманітним штучним засобам, але й засобам самовдосконалюючого природного інтелекту. Ось чому необхідно сприймати навчання критичного мислення як одну із базових форм підготовки людини до успішної життєдіяльності в інформаційному й пост-інформаційному суспільстві" [2].

На сьогодні навчання основ критичного мислення не лише футуристична стратегема (хитрість), але й глибоко продумана, достатньо розроблена дидактична теорія і практика, широко розповсюджена у навчальних закладах Північної Америки, в ряді Країн Європи.

Важливість і значущість залучення студентів до вивчення курсу "Основи критичного мислення" розкрита в працях В. Р. Роджієра (США). Він зазначає, що критичне мислення, без перебільшення, є одним із найбільш важливих предметів, які вивчаються в коледжах, незалежно від обраної студентами спеціальності. Якість навчання, успіхи в кар'єрі, вклад у життя суспільства, ведення особистих справ – все буде залежати від здібностей людини вирішувати проблеми і приймати оптимальні рішення [5].

Вироблення стандартів "мислення вищого рівня" як надактуальне завдання ставить і національна система освіти України, без чого неможливе її входження в коло країн з "швидкою економікою", її закріплення у світовому освітньому й політичному просторі.

У вільному демократичному суспільстві першочерговими є здатність і готовність людини критично оцінювати ситуацію, але без упередження, виокремлювати істину від брехні, самостійно знаходити рішення і захищати істину в спорі. Доведено, що Основи критичного мислення як навчальна дисципліна в різних навчальних закладах знаходить розвиток і розповсюдження саме в демократично орієнтованих державах, виступає не лише наслідком демократичного способу життя, а й чинником його формування та розвитку.

Все до цього представлене має пряме відношення до освіти, середньої й вищої, її результатів, загалом до компетенцій та компетентностей особистості – випускників загальноосвітніх і вищих навчальних закладів. Освоєння критичного мислення й методики його навчання вимагає особливої, спеціально організованої підготовки педагогічних кадрів шляхом введення відповідних дисциплін на шкільному й університетському рівнях, санкціонованих і забезпечених державними ресурсами. Як показує досвід США, інструментом реалізації цілеспрямованої роботи з оволодіння теорією і практикою неформально логічних основ і навичок критично мислити мають стати цільові науково-педагогічні центри при провідних університетах України, яким став НПУ імені М. П. Драгоманова.

В цьому плані “старт” критичному мисленню в Україні зроблений харківськими вченими ще в кінці ХХ століття. Ними налагоджені стійкі канали обміну інформацією і досвідом між науково-педагогічними кадрами в Україні та за її межами; проводяться науково-практичні конференції та семінари з проблем критичного мислення та його неформально логічних основ; видано ряд наукових праць, серед яких монографія “Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века”, автори А. Тягло та Т. Воропай.

Філософія і психологія щодо суті критичного мислення відкрили широкий простір педагогіці, її складовій – дидактиці, покликаних формувати в учнів і студентів, як майбутніх вчителів, високу культуру критицизму й толерантності, уміння й навички критично мислити – передумови безпомилкового, об'єктивного пошуку істини, аналізу й оцінювання власної діяльності й діяльності інших, прийняття оптимально виважених рішень.

Використана література:

1. Андрущенко В. Історія соціальної філософії (західноєвропейський аспект). Київ : Тандем, 2000. 405 с. С. 5-10; 337, 339.
2. Арп Л. К. К вопросу об определении критического мышления : материалы российско-американского семинара. 1-5 июня 1992 г. Москва : 1992. С. 78-79.
3. Бондар В. І. Критичне мислення в психології та педагогіці: сутність, розвиток, формування : посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 107 с.
4. Технології розвитку критичного мислення учнів : навчально-методичний посібник для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / А. Кроуфорд, В. Соул, С. Метьюз, Д. Макінекер ; наук. ред., передмова О. І. Пометун. Київ : “Плеяди”, 2006. 212 с.
5. Ruggiero Vincent. Thinking Across the curriculum. Harper-Row, New York, NY, 1988.
6. Семенов И. Н. Проблемы формирования типов рефлексии в решении творческих задач. *Вопросы психологии*. Москва, 1982. № 1. С. 99-104.

References:

- [1] Andrushchenko, V. (2000). Istoriiia sotsialnoi filosofii (zakhidnoievropeiskyi aspekt). Kyiv, Tandem. 405 s. S. 5-10; 337, 339.
- [2] Arp, L. K. (1992). K voprosu ob opredelenii kriticheskogo myshleniya: materialy rosijsko-amerikanskogo seminar. 1-5 iyunya 1992 g. Moskva, S. 78-79.
- [3] Bondar, V. I. (2015). Krytychne myslennia v psykholohii ta pedahohitsi: sutnist, rozvytok, formuvannia : posibnyk. Kyiv, NPU imeni M. P. Drahomanova, 107 s.
- [4] Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / A. Krouford, V. Soul, S. Metiuz, D. Makineker ; nauk. red., peredmov. O. I. Pometun. Kyiv : "Pleiady", 2006. 212 s.
- [5] Ruggiero Vincent. (1988) Thinkiny Across the curriculum. Herper-Row, New York, NY.
- [6] Semenov I. N. (1982) Problemy formirovaniya tipov refleksii v reshenii tvorcheskih zadach. Voprosy psihologii. Moskva, № 1, S. 99-104.

БОНДАРЬ В. И., ЯЦЕНКО Т. С. Критическое мышление в социальном, научном и образовательном познании.

С целью оптимизации процесса подготовки педагогов – педагогов и психологов на принципах интеграции философии, педагогики и психологии критицизма и толерантности в данной статье не только актуализируется, но и раскрывается суть проблемы целостного (синкретического) представления о способности человека к новому, инновационному мышлению и деятельности, к которому должны готовиться и привлекаться все, кому присущи собственная цель и задание, интересы и эмоциональные переживания за ожидаемые последствия, готовность преодолевать социально-психологические барьеры, которые возникают еще в начале стремления к деятельности по-новому.

Авторы статьи раскрывают сущность критического мышления с позиций психологии и педагогики: его структуру, функции, внутреннюю сущность и внешние связи с мышлением любого вида, формальной и неформальной логикой, без понимания чего не возможно учиться умению критически (адекватно и объективно), а не лишь на веру, воспринимать окружающий мир.

Доказано, что философия и психология относительно сущности критического мышления, его роли в познании и учебной деятельности открыли животворное пространство педагогике высшего и среднего образования, призванным формировать в оптимальном сочетании критичность, креативность и рефлексивность у учеников и студентов, как будущих учителей, высокую культуру критицизма и толерантности.

Подытоживаются результаты отдельных исследований по проблемам критического мышления и обосновывается необходимость овладения студентами и учениками основ критического мышления как инструментом и продуктом демократизации общества, терпеливого выращивания культуры критического мышления на всех образовательных и образовательно-квалификационных уровнях, начиная позже всего с начальной школы.

Ключевые слова: критика, критическое мышление, критичность, креативность, рефлексивность мышления, "Сверх-Я", критицизм, толерантность.

BONDAR' V. I., YACENKO T. S. Critical intelligence in social, scientific, and educational knowledge.

In order to optimize the process of training educators – teachers and psychologists on the principles of integration of philosophy, pedagogy and psychology of criticism and tolerance in this article not only actualizes, but also reveals the essence of the problem of holistic (syncretic) idea of human ability to a new, innovative thinking and activity, to which should be prepared and attracted by all who have their own goals and objectives, interests and emotional experiences for the expected consequences, the willingness to overcome the socio-psychological barriers that arise b in early desire to work in new ways.

The authors of the article reveal the essence of critical thinking from the standpoint of psychology and pedagogy: its structure, functions, internal nature and external relations with the thinking of any kind, formal and informal logic, without understanding why it is impossible to study the ability critically (adequately and objectively), and not only on faith, to perceive the surrounding world.

It has been proved that philosophy and psychology about the essence of critical thinking, its role in cognition and educational activity have been discovered by the life-giving space of pedagogy of higher and secondary education, designed to form, in an optimal combination, the critical, creativity and reflectivity of students and students as future teachers, a high culture of criticism and tolerance.

The results of separate researches on the problems of critical thinking are summarized and the necessity of mastering students of the critical thinking as an instrument and a product of the democratization of society, the patient cultivation of the culture of critical thinking at all educational and educational levels beginning from the elementary school is substantiated.

Keywords: criticism, critical thinking, criticality, creativity, reflective thinking, "super-I", criticism, tolerance.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-142.2019.02>

УДК 378.011.3-051-043.65:62/69]:004

Білан А. М.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто питання організації самостійної роботи фахівців інженерно-педагогічного профілю при навчанні інформатичних дисциплін. Наведено організаційно-дидактичні умови організації та принципи ефективної самостійної роботи студентів. Систематизація чинників, які впливають на якість інформатичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, дала змогу визначити напрями підвищення ефективності самостійного навчання дисципліни "Основи комп'ютерної інженерії" в умовах інформатизації освіти і переходу професійної підготовки на компетентнісну модель та визначити роль самостійної роботи студентів у забезпеченні якості інформатичної підготовки.

До основних дидактичних принципів, що становлять методологічну базу організації самостійної роботи студентів з дисципліни "Основи комп'ютерної інженерії", нами віднесені: принцип блочно-модульного планування і контролю знань; принцип багаторазового пред'явлення навчальної інформації в різних формах її подачі; принцип різнорівневого навчання; принцип нових завдань, що реалізує можливості ІКТ; принцип синергії при формуванні інформатичної компетентності

Технологія організації самостійної роботи студентів з дисципліни "Основи комп'ютерної інженерії" містить етапи (підготовчий, організаційний, реалізаційний, контрольний), методи (інтерактивний метод, метод інформаційного ресурсу та ін.), засоби (електронний навчально-методичний комплекс, сукупність навчальних, професійно-орієнтованих завдань) навчання, які орієнтовані на формування інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання на базовому рівні.

Реалізація наведеного підходу до розробки методики самостійного вивчення дисципліни "Основи комп'ютерної інженерії" на основі використання електронного навчально-методичного комплексу забезпечує активізацію навчально-пізнавальної діяльності. Інтенсифікується самостійна робота студентів, суттєво зростає ефективність її впровадження в професійну підготовку, зміст дисципліни засвоюється студентами швидше, підвищується мотивація вивчення дисципліни через зростання ступеня сприйняття та розуміння матеріалу.