

Марія ПОЧИНКОВА

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Монографія

Київ
Талком
2020

УДК 378.015.3:159.95:373.3

П

Рекомендовано до друку веною радою
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(протокол № 11 від 20.06.2020 р.)

Рецензенти:

- Савченко С. В.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»;
- Гаврілова Л. Г.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;
- Волкова Н. П.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля.

Марія Починкова

П65 Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : монографія. К. : Талком, 2020. 472 с.

ISBN

Монографію присвячено теоретико-методологічним аспектам системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки; здійснено визначення стану розробленості проблеми формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у науковій літературі; науково обґрунтовано та розроблено систему формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки. Рекомендовано для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, педагогічних працівників закладів середньої освіти, здобувачів, аспірантів спеціальностей 013 Початкова освіта, 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), широкого кола читачів.

УДК 378.015.3:159.95:373.3

ISBN978-617-7832-83-5

© Починкова М. М., 2020

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1	
СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	13
1.1. Філософські погляди на поняття «критичне мислення»	13
1.2. Виникнення й розвиток концепції критичного мислення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці	50
1.3. Психолого-педагогічні засади формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи	91
РОЗДІЛ 2.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	151
2.1. Методологічні засади формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки	151
2.2. Критичне мислення майбутніх учителів початкової школи: сутність і структура	195
2.3. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці як процес	232

РОЗДІЛ 3.	
СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	259
3.1. Обґрунтування та моделювання системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки	259
3.2. Характеристика компонентів системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки:	282
3.2.1. Ціле-результативний компонент	282
3.2.2. Теоретико-методологічний компонент	290
3.2.3. Суб'єкт-суб'єктний компонент	312
3.2.4. Змістово-технологічний компонент	345
3.2.5. Діагностичний компонент	379
ПІСЛЯМОВА	392
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	394
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	395

*Присвячую своїй дитині.
Синку, люблю тебе безмежно,
щаслива, що ти в мене є!*

ПЕРЕДМОВА

У сучасному світі відбувається Четверта технічна революція, наслідком якої є глобальна інформатизація, що несе в собі і позитивні, і негативні тенденції. До позитивних можемо віднести вільний доступ до інформації будь-яких обсягів, змісту тощо; до негативних – відсутність умінь роботи з нею, що призводить до поверхових або викривлених уявлень про ті чи ті явища, віри в міфи, маніпуляцій індивідуальною і масовою свідомістю, догматизму мислення тощо. Водночас мінливий світ, зовнішні і внутрішні виклики, швидкоплинність соціальних, економічних та політичних процесів у сучасному світі й Україні потребують громадян, здатних до критичного сприйняття інформації, життєвого самовизначення, визначення цілей на основі загальнолюдських цінностей, прийняття відповідальних рішень, творчого вирішення життєвих завдань, зокрема й професійних, що передбачає володіння критичним мисленням. Уміння майбутнього покоління критично мислити визначатиме вектор розвитку країни, а формування такого вміння необхідно розпочати з модернізації системи професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів початкової школи, професійна діяльність яких і буде спрямована на розвиток наступного покоління.

Необхідність і своєчасність розв'язання означеної проблеми підтверджено низкою нормативних документів, зокрема Законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Концепцією розвитку педагогічної освіти (2018), Концепцією Нової української школи (2016), Державним стандартом початкової освіти (2018), Державним стандартом базової і повної загальної освіти (2011), Державним стандартом вищої освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта» (2019), Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» (2011), Указом Президента України «Про національну доктрину освіти» (2002), де

зазначено, що одним з найважливіших завдань сучасної освіти є розвиток критичного мислення здобувачів освіти та фахівців освітньої галузі. Крім того, саме на вчителів покладене завдання підготувати наступне покоління відповідальних громадян демократичних держав, погляди й позиції яких ґрунтуються на засадах критичного мислення. Це зумовлює орієнтацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на формування критичного мислення, що визначатиме їхню життєву позицію.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів представлено в роботах О. Абдулліної, О. Антонової, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Л. Кондрашової, О. Кучерявого, О. Ліннік, А. Маркової, М. Марусинець, В. Огнев'юка, О. Савченко, Л. Сбітневої, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, С. Харченка, С. Шехавцової та ін. Аспекти виникнення й розвитку концепції критичного мислення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці висвітлено в працях Н. Басової, Т. Бартела, М. Варлакова, Л. Елдера, Н. Іванової, В. Кременя, Р. Пола, Г. Соріної, Г. Ущиповської, Д. Халперн.

Дослідження концепту «критичне мислення» репрезентовано через категорії «мислення» і «критичність» у філософській (С. Аверінцев, Ф. Аквінський, Є. Архіпова, В. Барулін, Ф. Бекон, Є. Войкшвилло, М. Дегтярьов, Г. Гегель, Р. Декарт, Д. Джемс, Дж. Дьюї, Н. Іванова, В. Ільнков, В. Ільїн, І. Кант, О. Конт, В. Кремень, Дж. Локк, Платон, К. Поппер, В. Розін, Т. Рокмора, Сократ, Г. Спенсер, Б. Спіноза, О. Спіркін, О. Тягло, Г. Ущиповська та ін.), психолого-педагогічній науці (Б. Ананьєв, Н. Басова, А. Брушлинський, А. Венгер, Л. Виготський, В. Давидов, С. Єфіменко, Р. Камишнікова, Г. Костюк, В. Кудрявцев, О. Леонт'єв, А. Маслоу, А. Матюшкін, А. Петровський, К. Платонов, І. Підласий, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Ю. Самарін, Л. Столяренко, С. Терно, Л. Яворська та ін.). Структурно-змістові особливості критичного мислення розкрито в студіях значної кількості дослідників (Дж. Браус, Д. Вуд, Дж. Дьюї, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макністер, С. Метьюз, Р. Поул, В. Саулія, Д. Халперн,

Т. Воропай, Л. Киенко-Романюк, Т. Ноель-Цигульська, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін.).

Вивченню різних аспектів проблеми формування критичного мислення в освітньому процесі присвячено розвідки представників психолого-педагогічної науки (С. Гончаренко, І. Зайченко, Є. Ільїн, Г. Коджаспірова, А. Кожевнікова, Г. Костюк, В. Крисько, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Б. Лихачов, В. Ортинський, В. Омельяненко, І. Підласий, О. Сорокоумова, М. Фіцула, А. Щербакова). Освітній процес як систему розкривали у своїх працях А. Авер'янов, А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Л. фон Бергаланфі, В. Беспалько, І. Блауберг, В. Волкова, Б. Гершунський, В. Давидов, А. Денисов, В. Докучаєва, У. Ешбі, К. Івашенко, Т. Ільїна, І. Ільясова, О. Караман, А. Кононюк, Н. Кузьміна, К. Платонов, В. Садовський, В. Семиченко, В. Спіцнандель, Б. Флейшман, С. Харченко, Е. Юдін та ін.

Значущими є дисертаційні роботи останніх років, у яких розкрито різні аспекти проблеми формування критичного мислення та проблема професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема: методичні аспекти розвитку критичного мислення старшокласників (С. Терно, 2015), мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США (І. Горохова, 2016), особливості розвитку критичного мислення студентської молоді (Л. Киенко-Романюк, 2007); впровадження авторської технології формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи ЗВО І–ІІ ступеня (Л. Ткаченко, 2015); використання інтерактивних технологій в підготовці майбутніх учителів початкової школи (О. Комар, 2011), формування критичного мислення майбутніх фахівців (В. Конаржевська, 2009), зокрема засобами інтерактивних (О. Колесова, 2010) та інформаційних (Т. Хачумян, 2005) технологій навчання, формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки (Н. Нікула, 2018), формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі (М. Ковальчук, 2017), підготовка вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу

вищої освіти (Н. Бахмат, 2017), підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності (А. Кравцова, 2019), розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури (Н. Скоморовська, 2016), формування критичного мислення студентів ВНЗ як засіб їх захисту від негативних інформаційних впливів у професійній діяльності (Т. Харламп'єва, 2009) та ін.

Незважаючи на значну увагу вчених до обраної нами проблеми, практика формування критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки в сучасному ЗВО засвідчує відсутність системного підходу до її реалізації, що виявляється у фрагментарному впровадженні окремих освітніх компонентів, модулів чи тем на загальнопедагогічному та методичному рівнях. Відсутність цілісної системи формування критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи призводить до низького рівня сформованості критичного мислення, невміння критично працювати з інформацією та неготовності випускників ЗВО до формування критичного мислення в учнів відповідно до вимог нормативних документів у галузі освіти. Усвідомлення цього факту стало поштовхом до наукового обґрунтування проблеми формування критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням фундаментальних положень системного підходу (А. Авер'янов, В. Беспалько, І. Блауберг, Н. Кузьміна, К. Платонов, В. Семиченко, Е. Юдін та ін.).

Актуальність проблеми загострює й необхідність розв'язання низки *суперечностей*, зокрема, між:

- стрімким глобальним збільшенням кількості інформації в світі та низьким рівнем культури громадян щодо роботи з її великими масивами: опанування, уникнення маніпуляції, виокремлення фейків, узагальнення, визначення надійності тощо;

- об'єктивною потребою суспільства і держави у висококваліфікованих учителях початкової школи, які володіють критичним мисленням і здатні до його розвитку в майбутнього покоління та недостатнім рівнем сформованості критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи;

– вимогами нормативних документів, зокрема Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, Державного стандарту вищої освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта» до підготовки випускників закладів освіти із сформованим критичним мисленням як наскрізної здатності для всіх компетентностей та недостатнім рівнем розробленості теоретико-методологічних засад формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки;

– необхідністю підготовки майбутніх учителів початкових класів з високим рівнем критичного мислення та відсутністю системної організації формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Мета монографічного дослідження полягає в обґрунтуванні та розробці теоретико-методологічних засад системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети визначено провідні завдання:

– на основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури розкрити стан розробленості проблеми формування критичного мислення особистості;

– дослідити психолого-педагогічні засади формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки;

– визначити сутність і структуру критичного мислення майбутніх учителів початкової школи;

– обґрунтувати теоретико-методологічні засади формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки;

– розробити систему формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки;

– визначити й схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять: філософські положення про єдність загального, одиничного й особливого, теорії й практики, суспільних явищ та освітньо-виховного процесу; діалектичні принципи взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ об'єктивної дійсності; активність суб'єкта в процесі пізнання та формування критичного мислення особистості; концепції розвитку критичного мислення; учення про сутність, структуру, рівні методології пізнання; концептуальні положення аксіологічного, культурологічного, системного, синергетичного, парадигмального, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, контекстного, технологічного, герменевтичного, діалогічного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Теоретичну основу дослідження становлять: висновки та положення філософії освіти (В. Андрущенко, П. Антонюк, І. Бех, Л. Ваховський, Н. Волкова, В. Ільїн, І. Зязюн, В. Кремень, Б. Коротяєв, В. Курило, В. Лутай, В. Огнев'юк, О. Савченко); наукові положення аксіологічного (Г. Андрєєва, Т. Андрущенко, С. Бадер, Г. Батищев, О. Васюк, С. Виговська, С. Вітвицька, Г. Віжлецов, Н. Лебедева, С. Маслов, Т. Маслова, Н. Кузьміна, Н. Маяковська, А. Нікора, Т. Пономаренко); культурологічного (А. Арнольдов, В. Біблер, Ю. Бойчук, Б. Гершунський, В. Гура, І. Зязюн, В. Козирев, М. Каган, О. Олійник, Т. Попова, В. Розін, С. Савченко, Г. Чередніченко та ін.); системного (П. Анохін, В. Афанасьєв, Л. фон Берталанфі, В. Беспалько, І. Блауберг, С. Гончаренко, У. Ешбі, К. Іващенко, Т. Кочубей, Н. Кузьміна, В. Кушнір, В. Садовський, Ю. Шабанов, П. Щедровицький, В. Спіцнандель, Б. Флейшман, Е. Юдін); синергетичного (Л. Бевзенко, В. Беспалько, О. Вознюк, В. Василькова, В. Докучаєва, О. Дубасенюк, В. Кремень, Ю. Кліментович, І. Пригожин, Е. Режабек, А. Семенов, Г. Хакен); парадигмального (О. Бондарєвська, Н. Дем'яненко, О. Єрмолаєва, Г. Конетов, Т. Кун, Н. Савотіна, А. Семенова, А. Хоменко); суб'єктно-діяльнісного (Г. Балл, А. Брушлинський, І. Бех, І. Зязюн, В. Петровський, В. Осьодло, В. Татенко, В. Ягупов); компетентнісного (Б. Авво, І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Введенський, Г. Гоменюк, Л. Гуцан,

Г. Єльнікова, О. Зайченко, Е. Заредінов, В. Захарченко, В. Кремень, О. Локшина, В. Луговий, С. Мартиненко, В. Маслов, О. Пометун, Дж. Равен, Ю. Рашкевич, І. Родніна, Ж. Таланова, А. Хуторський, О. Шапран); контекстного (Е. Бейкер, А. Вербицький, В. Візлер, О. Воронін, Е. Делотт, В. Желанова, Ю. Калугін, К. Каранджеф, Д. Перін, О. Попов, С. Сірз, Б. Сміт, К. Хадсон, Л. Хоуп, І. Шамсід-Дін); особистісно зорієнтованого (І. Бех, Є. Бондаревська, Я. Гальперін, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, О. Пехота, Г. Щедровицький, І. Якиманська та ін.); технологічного (Л. Андерсон, В. Беспалько, Б. Блум, В. Боголюбов, Т. Ільїна, М. Кларін, Д. Кратволь, І. Лернер, І. Підласий, Г. Селевко та ін.); герменевтичного (Г. Аксьонова, А. Брудний, А. Закірова, І. Каплунович, А. Линенко, В. Шлейєрмахер); діалогічного (М. Бахтін, С. Белова, В. Біблер, В. Давидов, М. Каган, В. Краєвський, С. Курганов) методологічних підходів; психологічні засади структури особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, А. Маслоу, А. Петровський, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн); психолого-педагогічні особливості організації освітнього процесу (Н. Басова, А. Брушлинський, А. Венгер, В. Давидов, С. Єфіменко, Р. Камишнікова, В. Кудрявцев, Т. Кудрявцева, І. Підласий, Ю. Самарін, Г. Саранцев, Л. Столяренко, А. Матюшкін, О. Поліванова, С. Терно, Л. Яворська); концептуальні положення про сутнісні і структурні особливості критичного мислення, розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності (Дж. Браус, Д. Вуд, Дж. Дьюї, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макністер, С. Метьюз, Р. Поул, В. Саулія, Д. Халперн, Т. Воропай, Л. Києнко-Романюк, Т. Ноель-Цигульська, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло); теоретичні засади освітнього процесу (С. Гончаренко, І. Зайченко, Є. Ільїн, Г. Коджаспірова, А. Кожевнікова, Г. Костюк, В. Крисько, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Б. Лихачов, В. Оргинський, В. Омеляненко, І. Підласий, О. Сорокумова, М. Фіцула, А. Щербакова); теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема в галузі початкової освіти (В. Желанова, Н. Кузьміна, О. Кучерявий, О. Ліннік, М. Марусинець, С. Шехавцова, В. Бабич, Н. Волкова,

С. Харченко); використання інноваційних педагогічних технологій у процесі формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи (Л. Гаврілова, С. Терно, О. Ліннік); особливості та закономірності розвитку педагогічних систем (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Волкова, Б. Гершунський, В. Давидов, А. Денисов, В. Докучаєва, К. Івашенко, Т. Ільїна, І. Ільєсова, О. Караман, А. Кононюк, Н. Кузьміна, В. Садовський, С. Харченко).

Зміст монографії розкривається в трьох розділах, які присвячено вирішенню поставлених завдань дослідження.

У **першому розділі** представлено стан розробленості проблеми формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в науковій літературі, висвітлено філософські погляди на поняття «критичне мислення», розкрито особливості виникнення й розвитку концепції критичного мислення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і практиці, визначено психолого-педагогічні засади формування критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи.

У **другому розділі** обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки, визначено й схарактеризовано сутність і структуру критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, проаналізовано формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці як процес.

У **третьому розділі** обґрунтовано систему формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки, схарактеризовано її компоненти: ціле-результативний, теоретико-методологічний, об'єкт-суб'єктний, змістово-технологічний, діагностичний.

Монографію призначено для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, педагогічних працівників закладів середньої освіти, здобувачів, аспірантів, широкого кола читачів.

РОЗДІЛ 1

СТАН РОЗРОБЛЕНOSTІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Дослідження генези ключового поняття нашого дослідження – «КМ» – варто здійснити в трьох напрямках: філософському, педагогічному, психологічному, адже філософія є джерелом усіх наук і, безперечно, педагогіки, яка ґрунтується на положеннях психології. Крім того, зауважимо, що поняття «КМ» має філософські витоки, і його розвиток тісно пов'язаний з цивілізаційними особливостями людства, що призвело до появи педагогічної концепції КМ. Отже, у цьому розділі ми зупинимось саме на філософських поглядах на поняття «КМ», виникненні й розвитку концепції КМ у вітчизняній і зарубіжній теорії, психолого-педагогічних засадах формування КМ МУПШ.

1.1. Філософські погляди на поняття «критичне мислення»

«Cogito ergo sum»

Р. Декарт

Здійснюючи перший крок дослідження, зазначимо, що неможливо розглядати формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ без урахування філософсько-світоглядних поглядів на одне з ключових понять роботи – «критичне мислення», що дозволить нам визначити зміст подальшої нашої роботи, адже саме філософські аспекти є підґрунтям усіх наукових розвідок. Оскільки сучасна концепція КМ бере свої витоки з філософії, на початку підрозділу ставимо перед собою такі завдання: 1) на підставі аналізу філософської літератури довести, що витоки концепції КМ пов'язані саме з філософією; 2) розкрити генезу поняття мислення й появу концепції КМ у філософських дослідженнях у хронологічному порядку; 3) представити погляди філософів-сучасників на концепцію КМ.

Розпочнемо нашу роботу з виконання першого завдання: на підставі аналізу філософської літератури довести, що витoki концепції КМ пов'язані саме з філософією. Доведемо нашу позицію, ґрунтуючись на здобутках таких дослідників, як: І. Бичко [680], Є. Войшвилло [118], Г. Горак [680], М. Дегтярьов [118], Є. Причепій [527], О. Спіркін [623], В. Табачковський [680], Г. Ущাপовська [675], А. Черній [527], Л. Чекаль [527] та ін.

Звернемось до предмета філософії. Так, зважаючи на складність його визначення, історичну еволюцію, процес становлення й відокремлення філософії від інших наук, учені в галузі філософії [527] визначають предмет, виходячи «із загальної спрямованості як осягнення всезагального розумом чи інтуїцією» [527, с. 16], до прикладу, як «... світ у цілому (природа, суспільство і мислення) у своїх найзагальніших закономірностях, розглядуваний під кутом зору суб'єкт-суб'єктного відношення» [680, с. 22]. О. Спіркін визначає предмет філософії як «не одну яку-небудь сторону існуючого, а все сутнісне в усій своїй повноті свого змісту і смислу» [623, с. 13]. Отже, філософія встановлює відносини людини зі світом, і, як видно з наведених визначень предмета філософії, мислення й розум постають у філософії і способом розуміння таких відносин, і частиною світу, яку необхідно зрозуміти.

Нашу думку підтверджує визначення філософії, здійснене О. Спіркіним, який зазначає, що філософія – це «квінтесенція духовного життя мислячої людини, це теоретична серцевина всієї культури народів планети» [623, с. 11]. Така позиція привертає нашу увагу до культури як філософської категорії.

В інших джерелах з філософії знаходимо таку позицію щодо філософського трактування культури – це усвідомлене вираження в ній прагнення до безмежності й універсальності людського розвитку, яку дослідники продовжують: «з погляду філософії, культура є весь світ, у якому людина знаходить себе» [679, с. 350].

Одна з моделей культури усвідомлює її не як чисто духовну проблему виховання й просвітництва індивіда, а як проблему створення необхідних умов для всебічного розвитку людини [679, с. 346].

Спираючись на позицію того, що саме культура є поєднанням духовної частини мислячої особистості, вираження людського розвитку, створення необхідних умов для всебічного розвитку людини, то необхідним є врахування філософського культурологічного складника під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

У філософії на сьогодні виокремлено кілька проблем і дисциплін, серед яких найбільш дотичними до досліджуваної проблематики є гносеологія (від гр. *gnosis* – пізнання і *logos* – слово, вчення) – теорія пізнання, одна з головних філософських дисциплін, яка досліджує закономірності процесу пізнання, та аксіологія (від гр. *aksis* – цінність) – філософська дисципліна, яка досліджує побудову сфери цінностей [527, с. 21], а також онтологія (від дав.-гр. *ὄν*, род. у. гр. *ὄντος* – суще, те, що існує, і гр. *λόγος* – учення, наука) – учення про буття, розділ філософії, у якому з'ясовуються фундаментальні проблеми існування, розвитку сутнісного, найважливішого [430]. Закони ж і форми правильного мислення вивчає логіка, яка тісно пов'язана з гносеологією [527, с. 21].

Зробимо кілька зауваг про сутнісне значення гносеології та аксіології. «перетворення і спілкування можливі лише на ґрунті напрацьованих людиною програм, які діятимуть тільки тоді, коли вони правильно відбивають світ, висловлюючи життєвий сенс і ключові ціннісні орієнтації людини. Цьому відповідають такі сутнісні моменти, як пізнання та ціннісно-орієнтована діяльність, які осмислюються саме в гносеології та аксіології» [690, с. 13]. Тож, зважаючи на те, що саме основні положення гносеології та аксіології лягли в основу концепції КМ, уважаємо за необхідне в методологічних підходах звернути увагу й на цей аспект.

Щодо онтології зазначимо, що дослідник будь-якої проблеми має будувати своє дослідження на одній з позицій цієї філософської дисципліни – матеріалізму чи ідеалізму. За О. Спіркіним, матеріалізм – це філософський погляд, що визнає субстанцію сутнісною основою буття; ідеалізм – філософський світогляд, відповідно до якого істинне буття належить не матерії, а духовному початку – розуму, волі [623, с. 15]. Ми

розділяємо думку філософа про те, що «матеріальне і духовне – це сувічно єдине суще» [623, с. 15].

Звернемо увагу на функції філософії, адже серед них трапляються: загальнометодологічна функція, що полягає у формуванні загальних принципів і норм одержання знань, її координації та інтеграції; пізнавальна (гносеологічна) функція, що полягає в поясненні найбільш загальних принципів буття та вихідних основ нашого мислення; критична функція з її принципом «піддавай усе сумніву», виконуючи антидогматичну роль у розвитку знань; аксіологічна функція з її вимогою дослідження об'єкта з погляду найрізноманітніших цінностей; соціальна функція, завдяки якій соціальне буття не лише одержує необхідну інтерпретацію, а й може зазнати змін; гуманістична функція, яка шляхом утвердження позитивного сенсу й мети життя, формування гуманістичних цінностей та ідеалів виконує роль інтелектуальної терапії; освітня функція, пов'язана з впливом філософії на свідомість людини [527, с. 31 – 32].

Як бачимо, ці функції перегукуються з призначенням КМ, адже воно спирається на наявні знання, заперечує догматичне мислення, піддає сумніву різні необґрунтовані позиції, ґрунтується на цінностях, виконує соціальну функцію, сприяє формуванню гуманістичних цінностей, впливає на свідомість людини тощо.

Розкриваючи поняття «мислення» з сучасного філософського погляду, ми не можемо обійти увагою дві основні форми пізнання, визначені у філософії, що входить до першого завдання цього підрозділу. До них належать: чуттєва й раціональна форми.

До форм чуттєвого пізнання належать: відчуття – відображення властивостей, якостей предметів і явищ об'єктивного світу, внутрішніх станів організму внаслідок їхнього впливу на рецептори; сприймання – цілісне відображення у свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності та їхній вплив на рецепторні поверхні органів чуття; уявлення – образи предметів і явищ дійсності, створені внаслідок їхнього впливу на органи чуття [453, с. 129]. Ці форми як процес, їхній розвиток та вдосконалення сьогодні докладно

вивчають у психології, отже, для повної картини дослідження в наступних розділах необхідно розглянути особливості цих процесів.

Формами раціонального пізнання є: поняття, судження, умовивід. Розглянемо більш докладно кожен з форм за О. Спіркіним [623]:

– *поняття* – це думка, у якій відображено загальні, суттєві властивості, зв'язки предметів і явищ [623, с. 447];

– *судження* – це така форма мислення, у якій засобами зв'язку понять стверджується (або заперечується) що-небудь про що-небудь [623, с. 448]. Словесною формою судження є речення як безпосередня, матеріалізована дійсність думки [623, с. 448];

– *умовивід* становить операції мислення, у ході яких із зіставлення низки покликань виводиться нове судження [623, с. 449]. Умовивід має дві форми: гіпотезу та теорію. *Гіпотеза* – це припущення, що виходить з низки фактів і таке, що допускає існування предмета, його властивостей, певних відношень [623, с. 450]. Гіпотеза потребує перевірки й доказів, після чого вона набуває характеру теорії. *Теорія* – це система об'єктивно правильних, перевірених практикою знань, що відтворює факти, події та їх передбачувані причини в певному логічному зв'язку; це система суджень і умовиводів, що пояснюють певний клас явищ і таких, що здійснюють наукове передбачення [623, с. 451]. Форми раціонального пізнання, їхня будова, проблема істинності чи хибності більш докладно представлені в логіці, що доводить, що після філософії саме логіка є витком сучасної концепції КМ.

У філософії також є необхідним узагальнювальний мудрий погляд, що просякнутий філософським мисленням [623, с. 11], яке вимагає не тільки осмислення своїх підвалин та можливостей пізнання, а й зміни того, хто мислить, – зміни світоглядних, життєвих здібностей і самого способу мислення [689]. Така позиція також знаходить свій відгук у концепції КМ. Так, Л. Хохлова співвідносить філософське мислення з критичним і виокремлює такі його якості:

– це мислення конструктивне і творче, оскільки в результаті пізнання відбувається конструювання нового знання;

- це мислення вільне, тобто позбавлене догматизму;
- це мислення, що знаходить свободу в полеміці з самим розумом і таке, що припускає скептицизм щодо самого розуму;
- це раціональне, правильне мислення, тобто таке, що спирається на логіку в емпіричному пізнанні й на трансцендентальну логіку під час формування поняття;
- це мислення діалектичне, засноване на позитивному сумніві й діалозі;
- це мислення правильне, тобто раціональне, водночас таке, що не виключає відступу від традиційної логіки;
- це комунікативне мислення, яке поєднує соціальну обумовленість і особисту свободу [712, с. 11].

Отже, аналіз категоріального апарату філософії дозволяє стверджувати, що витoki поняття КМ та сучасна концепція КМ своїм корінням сягає саме філософських наук, зокрема гносеології та логіки.

Логіка має більш ніж дві з половиною тисячну історію, змінювала за цей час назви, не змінюючи при цьому основні принципи.

Логіку зазвичай визначають як науку про правильне мислення. Є. Войшвилло та М. Дегтярьов виокремлюють специфічні прийоми та методи мислення, притаманні логіці: аналіз і синтез порівняння, узагальнення, абстрагування, наукове пояснення тощо, за допомогою яких формуються поняття, висловлення (судження), теорії. До прийомів і методів мисленнєвої діяльності належать також операції власне з поняттями й висловленнями: узагальнення й обмеження, ділення й класифікація понять, доказ і заперечення висловлень, висновки одних висловлень з інших – умовиводи [118, с. 9 – 12]. О. Тягло справедливо зазначає: «Логіка – вироблений людством протягом тисячоліть інструмент знаходження і обґрунтування істини» [669, с. 13].

Спільною рисою для КМ та неформальної логіки є увага до міркувань, виражених у природній мові і використовуваних у публічному дискурсі [675, с. 74].

Г. Ущаровська виокремлює спільні риси КМ та неформальної логіки: увага до міркувань, виражених у природній мові і використовуваних у публічному дискурсі.

Отже, підсумовуючи погляди філософів на категоріальний апарат філософії та зіставлення їх з основними позиціями концепції КМ, можна сказати, що сучасна концепція КМ тісно пов'язана з філософією.

Крім того, концепція КМ також пов'язана з такими філософськими дисциплінами, як гносеологія, аксіологія та логіка.

На виконання другого завдання – розкрити генезу поняття мислення і появу концепції КМ у філософських студіях – у хронологічному порядку зазначимо, що у філософії традиційно виокремлюють такі етапи: давня філософія (VII ст. до н.е. – V ст.), середньовічна філософія (VI ст. – XV ст.), філософія Нового часу (XVI ст. – перша половина XIX ст.): доба Відродження, Просвітництво і бароко, німецька класична філософія; сучасна філософія (друга половина XIX ст. – XX ст.).

Наразі історія виникнення КМ прямо чи опосередковано є предметом дослідження таких представників філософської науки, як Є. Архіпова [26], В. Барулін [35], Н. Іванова [231], Е. Ільєнков [224], В. Ільїн [295], В. Кремень [295], О. Ковалевська [26], В. Розін [554], Т. Рокмора [557], Л. Смержа [613], Л. Хохлова [712] та ін.

Давня філософія

У Філософському енциклопедичному словнику [685] узагальнено представлено зміст поглядів філософів того часу:

– уперше мислення стає предметом вивчення у Парменіда, який розглядав його як спосіб пізнання, що призводить до істини;

– Демокрит стверджував, що дійсне атомарне влаштування речей можна досягнути тільки через мислення;

– софісти (Протагор, Горгій) перенесли акцент на аналіз мовних і логічних засобів мислення, тлумачачи їх як похідні від особливостей людини (Протагор, Горгій);

– Сократ установив безпосередній зв'язок між мисленням і спілкуванням, вважаючи, що істина набувається в діалозі між людьми;

– Платон виокремив у якості головної ознаки мислення ідеальність як особливу реальність, яка створює зміст мислення;

– Аристотель створив учення про форми й структури мислення, що поклало початок формальній логіці, і розкрив діалектику переходу від відчуття до думки;

– Епікур і Лукрецій розглядали ідеальний зміст мислення (ідей, понять) як обумовлене матерією, як закарбовування зовнішнього впливу [685, с. 382].

Зробимо кілька зауваг щодо проблем мислення в античних філософів.

У своєму дослідженні В. Барулін розкриває філософсько-світоглядні передумови формування критичного мислення особистості, що були започатковані античними філософами: Ксенофонтом, Сократом, Платоном. Вони здійснювали пошук істини на засадах КМ і впроваджували цю теорію в активній діяльності давньогрецьких шкіл [35].

Розділяємо думку Є. Архіпової та О. Ковалевської, які зазначають, що «від питань «Що є все?», «Що є я?» розпочався розвиток розуму, який усвідомлює все, що оточує: що існує та не існує, аналізує причинно-наслідкові зв'язки, слідує логіці та розширює межі своєї компетенції для вирішення суттєвих завдань, які постають перед суспільством та людиною особисто» [26, с. 37].

Аналіз філософських дискурсів, здійснюваний сучасними філософами (Н. Іванова), засвідчує, що «мислення починає формуватися в античній цивілізації, з якої бере початок європейська культура» [231, с. 21]. Дослідниця зазначає, що «міркування і роздуми Парменіда, Зенона Елейського, Сократа, Аристотеля дозволяли не лише швидко й ефективно одержувати знання, але й приводили також до ускладнення процесу мислення, до удосконалення процесу пізнання, орієнтованого на адекватне визначення й опис феноменів, які вивчаються. Правила і категорії в процесі пізнання встановлюються так, щоб узгодити мислення і з соціальною дійсністю, досвідом і практикою» [231, с. 21].

Найбільший вплив на розвиток поглядів філософів щодо проблеми мислення здійснено давньогрецькими філософами Сократом та Аристотелем.

В. Кремень і В. Ільїн зазначають, що в епоху давнини (античності) Сократ був непримиреним опонентом софістів.

Заслугою софістів було те, що вони висунули на перший план суб'єктивний момент у відношенні людини до світу, що відобразилось у вимозі: все, що є цінним для особистості, повинно бути виправдане перед її свідомістю. Але це виправдання у софістиці було поставлене в залежність від випадкового бажання й думки окремого індивіда [295, с. 94].

Явище виправдання особистісних цінностей трапляється й сьогодні: ми робимо судження про події і явища так, як нам зручно, або звертаємо увагу і беремо до уваги тільки ті факти, які підтверджують саме нашу думку, незважаючи на об'єктивні факти чи докази.

Сократ виступив проти релятивізму софістів. Мірою всіх речей для Сократа була не суб'єктивно-випадкова одинична людина, а людина як розумна, мисляча істота, адже в мисленні знаходять своє вираження загальні закони. Сократ виступив з вимогою доводити такі істини, які мали б загальне і об'єктивне значення. Тобто фундаментальною здатністю людини він уважав розум, мислення. Саме розум здатний дати вище, загальнообов'язкове знання, яке проте неможливо отримати в готовому вигляді. Людина повинна докласти значних зусиль, щоб здобути його. Вихідним початком методу Сократа стала Іронія. Завдяки іронічному ставленню до навколишнього Сократ пробуджував у людей сумніви в загальноприйнятих істинах (я знаю, що я нічого не знаю) і тим самим запрошував їх до розмови, до вироблення власної позиції, яка б формувалася на логічних аргументах, була б достатньо обґрунтованою. Цієї мети Сократ досягав завдяки точній постановці запитань [295, с. 94].

Загальне не може бути виявлене почуттями, а тільки розумом, тому Сократ відніс загальне до світу розуму й тим самим заклав основи ідеалізму в його суб'єктивному варіанті [295, с. 95].

Для Сократа важливо не тільки констатувати значення ідей, він прагне пізнати їхню субординацію. Звідси переконання, що найголовніша ідея – це ідея блага, нею зумовлюється корисність усього іншого, зокрема й справедливості [295, с. 95–96].

Отже, Сократ – не володар істини, не її жрець, він шукає правильний шлях до істинних тверджень і вважає своїм обов'язком виправляти пихаті помилки тих, хто претендує на абсолютну істину.

«Я поставив своєю життєвою метою надавати кожному в його індивідуальному духовному житті посильну допомогу, намагаючись накреслити шляхи, ступаючи по яких кожний з вас міг би стати кращим і розумнішим», – говорив у «Апології» Сократ [295, с. 97].

Теорія пізнання Платона гласить: істинне знання дає тільки мислення. Процес пізнання Платон визначає як діалектику, тобто мистецтво вести розмову, мистецтво ставити запитання й відповідати на спогади, що пробуджують [295, с. 102].

С. Романова та О. Денисевич зазначають, що сократівсько-платонівський стиль ведення дискусії не тільки стає фундаментом філософської думки, а й «демонструє значущість критики, системи питально-відповідних процедур для проведення й раціонального обґрунтування висунутої позиції» [558].

Розкриття поглядів філософів античності на проблему мислення не буде повним без поглядів Аристотеля на мислення. В. Розін зазначає, що сам Аристотель, обговорюючи проблеми, пов'язані з виникненням розмірковувань, створив систему норм (правил) мислення, що регулюють побудову розмірковувань, а також сформулював уявлення й засоби, які забезпечують застосування цих норм (до них належать категорії, картина побудови наук, психологічні обґрунтування нових, уже власне мисленнєвих способів розмірковувань) [554, с. 132].

Отже, філософи давнини актуалізували проблему мислення у філософській науці (Сократ), представили вміння вести розмову та ставити запитання (Платон), заклали основи правил розмірковувань (Аристотель). У давній філософії було закладено традицію критики поглядів на космогонічні проблеми, систему питально-відповідальних процедур, розроблено загальну стратегію запитування.

Середньовічна філософія

Визначаючи особливість розвитку мислення в епоху Середньовіччя, Н. Іванова зазначає, що «в епоху Середньовіччя визначальним для формування стратегій мислення стало християнство, котре як духовний і морально-ціннісний феномен визначило становлення нової суспільної реальності та культури, які увійшли в контекст європейської цивілізації» [231, с. 22]. Цінним для нас є твердження дослідниці про те, що «мислення при соціальних і культурних трансформаціях, кардинальних викликах часу формується і утверджується кожного разу по-новому, переживаючи новий цикл розвитку» [231, с. 22].

Актуалізація саме критичного пізнавального характеру мислення відбулася саме в Середньовіччя, оскільки цей час характеризується формуванням наукового знання, заснуванням методологічної програми дослідження природи, розширенням розуміння пізнання як руху до подолання скінченності людського існування. З огляду на це, «мислення, як і розум, має морально-ціннісні соціальні та культурні виміри, перехід до яких знаменує перетворення мисленнєвого процесу, актуалізує його критичний пізнавальний характер і спрямовує стратегії мислення на дослідження реалій практичного життя» [231, с. 22].

Розкриваючи погляди філософів Середньовіччя на мислення, звернемо увагу на доробок Фоми Аквінського, який розробив власне учіння про процес мислення взагалі й про внутрішнє слово зокрема. Філософ розрізняв божественний і людський інтелект. Людський інтелект відрізняється розподілом на «відділи», а процес породження слова складається з кількох етапів: виокремлення з пам'яті певного фантазму, вплив на нього, надання йому «досконалого змісту слова». Ще одна ідея, пов'язана з мисленням, це співвідношення категорії «species» зі словом інтелекту. Поняття «species» близьке до поняття «вид» за аристотелівською «формою», але це не повне відображення. Фома Аквінський виокремлює три категорії мислення: species, що сприймається людиною, її образ (imago), закарбований за допомогою почуттів, і волю душі, яка спрямовує суттєве сприйняття до того, що сприймається [5]. Цінною є також позиція філософа щодо зв'язку мовлення й мислення. Отже, можна сказати, що Фома Аквінський був одним з

основоположників учіння про інтелект, визначив категорії мислення, указав на тісний зв'язок мислення з мовленням.

Розглядаючи генезу теорії мислення у філософії, суттєву увагу варто звернути на вчення Рене Декарта, адже саме він вивів двадцять одне правило для керівництва розумом. Ми вважаємо, що саме ці правила лягли в основу сучасної концепції КМ. Наведемо ті, які, на нашу думку, найбільше відображають цю позицію: 1) «метою наукових занять повинно бути спрямування розуму таким чином, щоб він міг виносити тверді й істинні судження про всі ті речі, які йому трапляються» [168, с. 78]. Філософ підкреслює необхідність наукових занять, які сприятимуть твердості та істинності суджень, отже, його можна вважати першим, хто звернув увагу на необхідність цілеспрямованих занять для тренування мислення й розробив послідовність мислення; 2) «треба займатись тільки тими предметами, про які наші розуми вочевидь здатні досягнути достовірного й безсумнівного знання», як бачимо, дослідник визначає роль знань під час розмірковування [168, с. 79]; 3) «щодо обговорюваних предметів слід відшукувати не те, що думають про них інші і що припускаємо ми самі, а те, що ми можемо ясно й очевидно углядіти або достовірно вивести, бо знання не здобувається інакше» [168, с. 82]. Автор підкреслює необхідність відкидання чужих поглядів і думок, а також заперечення власних упереджень; 4) для розшуку істини необхідним є метод [168, с. 85]; 5) «весь метод полягає в порядку й розташуванні тих речей, на які треба звернути погляд розуму, щоб знайти яку-небудь істину» [168, с. 91]; 6) «для того, щоб виокремити найпростіші речі від заплутаних і дослідити їх по порядку, необхідно в кожному ряді речей, у якому ми прямо вивели деякі істини з інших, вбачати, що в ньому є найбільш простим і наскільки віддалено від цього все інше – більш, або менш, або однаково» [168, с. 92]. Ми об'єднали три правила, оскільки всі вони стосуються методу розмірковування. Р. Декарт наголошує на тому, що воно має йти певним, визначеним шляхом, яке в сучасному варіанті КМ набуло виду постановки запитань, через які розуміється зміст інформації, перевіряється її правдивість тощо; 7) «щоб надати науці повноту, належить все, що слугує нашій меті, разом і окремо оглянути в послідовному й

такому, що ніде не переривається, русі думки й охопити достатньою й впорядкованою нумерацією» [168, с. 96]; 8) «якщо в ряді речей, що підлягають вивченню, зустрінеться яка-небудь річ, яку наш розум не здатен добре розглянути, тут необхідно зупинитись і не вивчати інші речі, що слідують за нею, а утриматись від непотрібної праці» [168, с. 100]. Філософ зазначає, що правильному розмірковуванню можуть заважати чи допомагати інші розумові здатності: уява, відчуття й пам'ять, а отже, їхній вплив на розмірковування обов'язково треба враховувати; 11) «після того, як ми угледіли кілька простих речей, корисно, якщо ми виведемо з них дещо інше ...» [168, с. 110]. Цю позицію можна співвіднести зі стадіями оцінки і творчості в оновленій таксономії Блума-Андерсон; 12) «використання допоміжних засобів розуму, уяви, почуття і пам'яті як для виразного усвідомлення простих положень і для належного порівняння інших» [168, с. 113]; 14) «речі повинні поставати в уяві як прості фігури, щоб легше уявлялись розумом» [168, с. 132]; 16) «щодо речей, які не потребують уваги розуму, хоча й необхідні для висновків, то їх краще позначати через найбільш скорочені знаки, чим засобами повних фігур, бо тоді пам'ять не зможе помилитися, а разом з тим і думка не буде відволікатися на те, щоб утримувати їх ...» [168, с. 143]. Останні два правила можна співвіднести з позицією сучасної концепції КМ, де активно використовуються графічні маркери: таблиці, схеми тощо, які дозволяють значно полегшити сприйняття та запам'ятовування значної кількості інформації, а також її систематизація. Отже, убачаємо в правилах розмірковування, визначених Р. Декартом, суттєві ознаки сучасної концепції КМ.

Українська філософська думка також не залишала без уваги проблеми мислення та пізнання істини через міркування.

Звертаючись до підручників з філософії, знаходимо дані про те, що вже з середини IX століття киеворуські філософи розрізняють два типи пізнання істини: «благодатний» (безпосереднє бачення істини святими і апостолами) та «приточний» (для всіх інших людей), що забезпечує істинне тлумачення, шлях якого полягає в способі руху від знаку до істини. Такий рух здійснюється саме через міркування,

роздумами на книгою, текстом. Істину треба шукати саме в слові та текстах [750, с. 126].

Отже, аналіз філософських доробок Середньовіччя доводить, що саме філософи цього періоду на підставі надбань античних філософів заклали підґрунтя для сучасної концепції КМ: розробили учіння про процес мислення взагалі й про внутрішнє слово зокрема (Ф. Аквінський), вивели правила мислення (Р. Декарт) тощо.

Філософія Нового часу

Знову звертаючись до Філософського енциклопедичного словника, представимо узагальнені погляди філософів того часу на мислення:

– Ф. Бекон, Дж. Локк розглядали мислення з позиції емпіризму;

– Р. Декарт, Б. Спіноза – з позиції раціоналізму;

– німецька класична філософія, що розвинула ідеалістичне розуміння мислення, висунула плідну ідею активності суб'єкта в мислення, що вплинула на формування марксистської концепції мислення;

– Г. Спенсер, О. Конт – позитивісти, що зводили функцію теоретичного мислення до установки фактів і таких, у яких можна емпірично спостерігати зв'язки між ними [685, с. 382].

Епоха Нового часу характеризується появою нової системи цінностей – висловлювання власної думки, міркувань, сумнівів у процесі публічного обговорення, на яку починає орієнтуватися новоевропейське мислення [231, с. 22 – 23]. Крім того, цей період характеризується появою критицизму.

Отже, як ми вже зазначили, важливою характеристикою філософських поглядів окресленої епохи є поява критицизму, фундатором якої є І. Кант. У новій філософській енциклопедії [300] під критицизмом розуміють філософсько-методологічну позицію, що характеризується принциповим антидогматизмом, установкою на аналіз власних підґрунть мислення, на з'ясування меж застосованості фундаментальних понять і методів. На наш погляд, саме І. Кант своєю теорією критицизму зробив значний внесок у концепцію КМ. Філософ наголошував на саморефлексії розуму, що досліджує власні передумови й основні положення, проблеми і завдання і тільки потім здійснює аналіз зовнішніх

об'єктів [300], та на необхідності вміння ставити запитання: «уміння ставити питання є важливою та необхідною ознакою розуму». Він зазначав, що «безглузді питання спонукають необачного слухача до безглузвих відповідей, а це є лише марною тратою часу» [241]. І. Кант визначав й інші ознаки розмірковування, які пізніше лягли в основу сучасної концепції КМ, зокрема важливість свободи думки і свободи висловлення: «У всіх своїх починаннях розум повинен піддавати себе критиці й ніякими заборонами не може порушувати свобод, не завдаючи шкоди самому собі і не викликаючи на себе недобрих підозр... До цієї свободи належить також і свобода висловити свої думки й сумніви, які не можеш вирішити самостійно, для публічного обговорення й не піддаючись за це обвинуваченням як неспокійний і небезпечний громадянин. Ця свобода впливає вже з корінних прав людського розуму, що не визнає жодного судді, крім самого людського розуму, у якому всякий має голос; і оскільки від цього розуму залежить будь-яке покращення, яке можливе в нашому стані, то це право священне, і ніхто не може обмежувати його» [241, с. 617, 626].

У розвитку концепції мислення значну роль відіграв І. Кант, зокрема визначив основи критицизму, відгуки основних положень якого (саморефлексія розуму, критичне ставлення до власних думок, що має ґрунтуватися на наявних положеннях і передумовах, уміння ставити запитання та збереження свободи думки й висловлювання) знаходимо в сучасній концепції КМ.

Ще один значущий внесок у розкриття теорії мислення зробив Ф. Бекон. У трактаті «Покращення навчання» («The Advance ment of Learning») [87] він на початку наголошує на необхідності використання істинних засобів для здорового розмірковування, оскільки людський розум сам створює собі перешкоди: «Переконавшись у тому, що розум людський сам собі створює ускладнення й не користується тверезо і здорово істинними засобами допомоги, які є підвладними людині, внаслідок чого виникає різноманіття нерозуміння речей, що тягне за собою незчисленну шкоду ...» [87, с. 57]. Критичну, руйнівну частину філософської системи Бекона спрямовано на виявлення причин помилок людей і вироблення рекомендацій для їх подолання. У його творчості виділяють два основних

напрями: вчення про «ідолів» (або привидів) і критика схоластичного методу пізнання. Головною перепоною на шляху пізнання природи є засміченість свідомості так званими «ідолами» – спотворення образами дійсності, хибними уявленнями й поняттями. Людина помиляється через тупість, недостатність знань, обмеженість [87]. Отже, з цього можна зробити висновок про те, що Ф. Бекон наголошує на необхідності уникнення перешкод, які створює собі людський розум, у теорії КМ це буде представлено одним з аспектів правильного мислення. Крім того, філософ звертає нашу увагу на важливість знань у процесі розмірковування.

Розкриваючи погляди філософів Нового часу на мислення, не можемо обійти увагою філософські погляди Г. Гегеля. Дослідник визначав мислення як ідеальну структуру світобудови, а не як одну із суб'єктивно-психічних здатностей людини, відгомін яких пізніше знаходимо у Л. Вітгенштейна.

Г. Гегель зазначав, що «наукове пізнання або філософські поняття й усезагальні істини вимагають основи, насамперед мислення, яке розвивається з невиразного відчуття життя до рівня вільної свідомості... Людина, котра володіє здоровим глуздом і розсудком, має цю свою дійсність, яка становить конкретне здійснення її індивідуальності, знання, набуте нею шляхом самосвідомості й розсудку» [132, с. 145.]. Як бачимо, Г. Гегель уважав, що саме через мислення стає можливим пізнання світу, розвиток людини, визначення індивідуальності. При цьому критицизм у Г. Гегеля пов'язаний з ідеєю розвитку: взаємодія («боротьба») протилежностей є ні що інше, як взаємна критика, позитивні моменти якої слугують виникненню синтезу, нового підґрунтя критичної установки духу [300].

Цінним для нас є й те, що філософ проявляє серйозну увагу до мови, і вона його цікавить не сама по собі, а перш за все як форма виявлення мислення або як мислення, яке ще не повернулось у себе зі своїх відчужень, з інобуття [224]. Е. Лєнков зазначає, що «нелогічні» категорії «відкладаються» в структурах мови, у її граматичній і семантичній будові, а, навпаки, форми мови набувають свого схоластичного вираження під умовною назвою «логічних» форм [224]. З такою позицією Г. Гегеля щодо первинності й остаточності мови перед

мисленням ми не погоджуємося, вважаємо, що мова й мислення є взаємопов'язаними та взаємозалежними одне від одного.

Світоглядні орієнтири українських філософів Нового часу були спрямовані на утвердження свободи й гідності особистості та ідеалів соціальної справедливості [750, с. 129].

Гносеологічний аспект епохи Нового часу в українській філософській думці полягав в аналізі процесу пізнання, зокрема досліджувались процеси сприйняття, пам'яті, мови та мислення.

Дослідження мисленнєвої діяльності відбувалось на підставі психологічних засад і логіки, яка, на думку Й. Кононовича-Горбацького, є «найкращою вчителькою нашого розуму», необхідним засобом отримання нових знань, інструментом пізнавальної діяльності людини [750, с. 129]. Ф. Прокопович широко пропагував свободу, волю та патріотизм людини [750, с. 132].

Отже, спостерігаємо продовження теорії мислення філософів Середньовіччя в працях філософів Нового часу, які поглибили й розвинули цю теорію. Найбільший внесок було зроблено Ф. Беконом, І. Кантом та Г. Гегелем. Проте, з огляду на поняття критицизм, вважаємо за необхідне в нашому дослідженні звернути увагу на співвідношення понять «критика» і «критичне мислення», яке ми здійснимо в підрозділі 2.2.

Окремо звернемо увагу на погляди мислителів епохи Просвітництва, яка є складником епохи Нового часу, оскільки вони мали чуттєвий вплив на подальшу появу й розвиток концепції КМ.

В епоху *Просвітництва* теорія мислення не тільки продовжує розвиватись, а й характеризується появою поняття «критичності мислення», що ще на крок наближує нас до сучасної концепції КМ.

Є. Архіпова, О. Ковалевська, спираючись на дослідження В. Баруліна [35], Т. Рокмора [557], Л. Смержа [613], зазначають, що «критичність мислення» постає як науково-філософська проблема в епоху Просвітництва, як засіб упровадження ідей формування вільної й відповідальної особистості суспільства. Дж. Локк, Д. Юм, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант розглядали

можливість розвитку й становлення вільного, гармонійного та творчого громадянина крізь призму критицизму.

Т. Рокмор зауважує, що на засадах критицизму ґрунтуються ключові положення класичної німецької філософії суспільства К. Маркса, на противагу яким соціально-філософська позиція К. Поппера відображає дієвість критики на вплив будь-якої філософської доктрини [557; 484].

Застосовуючи методи судження, які дозволяють визначити взаємозв'язок між питанням і відповіддю, формують відповідальність за ухвалений вибір, формується база для розвитку фундаментальних філософських теорій розвитку мислення І. Канта і продовжується в працях епохи Просвітництва: Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, П. Гольбах і в сучасних філософів: Дж. Дьюї, К. Поппера, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, Е. Фромма та ін. Розвідки видатних філософів свідчать про те, що критичність – це не тільки невід'ємний елемент розумової діяльності людини, це необхідний інструмент у формуванні нового знання [26, с. 37].

Л. Хохлова узагальнює дані про метод філософського критицизму й зазначає, цей метод «знаходить своє відображення в роботах Платона, Аристотеля, Р. Декарта, Д. Юма, І. Канта, використання цього методу у філософських концепціях емпіріокритицизму (Р. Авенаріус, Е. Мах) і критичного реалізму (Д. Дрейк, Д. Сантаяна, Р. Селларс), розвиток методологічних регулятивів філософського критицизму й характеристику якостей КМ, що відповідає цьому методу в концепціях критичного раціоналізму (К. Попер, І. Лакатос, П. Фейерабенд) і в критичній теорії Франкфуртської школи (М. Хоркхаймер, Ю. Хабермас), своєрідне застосування критицизму в концепції постструктуралізму (Ж.-Ф. Ліотар, Ж. Дерріда, М. Фуко)» [712, с. 10 – 11]. Отже, ми спостерігаємо продовження традицій і поглядів філософів Нового часу в епоху Просвітництва.

Період Просвітництва характеризується переорієнтуванням суспільства на демократичний лад, орієнтацію на щастя людини тощо. За словами О. Спіркіна, девіз цієї епохи: все повинно предстати перед судом розуму. Заклик цієї епохи звучить так: «Май мужність розмірковувати самостійно!» [623, с. 125].

Розкриємо більш докладно погляди філософів Просвітництва на мислення.

Р. Колінгвуд зазначає, що для Вольтера власне філософія означала незалежне й критичне мислення [273, с. 54].

Важливим для нас є те, що саме в епоху Просвітництва освіта стає, за словами Л. Літвінчук, «загальноновизнаним щаблем культурної еволюції і способом утворення людини» [347, с. 71].

В українській філософії окресленого періоду суттєвий вплив на розвиток теорії мислення мали погляди О. Потебні, який наголошував на тісному зв'язку мови й мислення, розвиток мислення без мови неможливий. «Завдяки мові, на думку Потебні, людина починає творчо діяти, а її духовний розвиток він пов'язує з розвитком мови. Мова – це засіб не стільки виражати готову істину, скільки відкривати раніше невідому» [750, с. 136].

Українські філософи також значну увагу звертали на цінності й гуманістичні принципи життя. Так, І. Франко вважав пріоритетними загальнолюдські цінності та гуманістичні принципи життя над національними [750, с. 136].

Отже, філософи Нового часу зробили значний крок у розвитку теорії мислення: зокрема розроблено теорію критицизму (І. Кант); звернено увагу на необхідність уникнення перешкод, які створює собі людський розум, а також на важливість знань у процесі розмірковування (Ф. Бекон); визначення важливості мовлення для мислення (Г. Гегель); філософи Просвітництва переорієнтували погляди суспільства на демократичний лад, на щастя людини тощо.

Ще більше звужуючи коло нашого дослідження, перейдемо до виконання третього завдання – розкриття поглядів філософів-сучасників на концепцію КМ. Безумовно, як і філософи-попередники, сучасні мислителі спирались на попередні досягнення філософії, проте вносили свої корективи, зважаючи на цивілізаційний розвиток людства. Цей аспект репрезентовано в доробках таких дослідників, як: С. Аверінцев [685], Н. Адаменко [7], Е. Араб-Огли [685], Є. Архіпова [26], Л. Вітгенштейн [107], Г. Спенсер [620], Дж. Дьюї [182], Л. Іллічов [685], В. Ільїн [295], О. Ковалевська [26], В. Кремень [295], К. Поппер [484], Є. Причепій [527], С. Неретіна [412],

В. Розін [555], О. Спіркін [627] Г. Ущатовська [675], А. Черній [527], Л. Чекаль [527] та ін.

Сучасна філософія

Переходячи до сучасної світової філософії, вважаємо за необхідне розглянути погляди філософів на мислення, зокрема й на виникнення сучасної концепції КМ, а також позицію філософів щодо інформації.

Витоки сучасної концепції КМ знаходяться в Західній філософії ХХ ст., у Філософському енциклопедичному словнику визначено такі течії й дослідників, що розкривали різні аспекти мислення:

– неопозитивізм та інші течії аналітичної філософії переважно аналізували формально-логічні аспекти мислення;

– постпозитивізм повертається до дослідження змістових моментів мислення;

– раціоналістичні течії протистоять різним інтуїтивістським, феноменологічним і екзистенційним концепціям мислення, які або тлумачать мислення як споглядання ідеальних сутностей, або заперечують здатність людини до раціонального осягнення об'єктивного світу;

– К. Маркс і Ф. Енгельс розглядали мислення як форму духовної, теоретичної діяльності людини, вони розкрили початковий зв'язок мислення з матеріальним виробництвом, практичною діяльністю людей [685, с. 382].

Помітний внесок у сучасній філософії в розвиток сучасної концепції КМ зробив Л. Вітгенштейн. У своїй роботі «Логіко-філософський трактат» (1921 р.) [107] філософ підвищує нашу обізнаність не тільки про важливість концепції в людському мисленні, але й необхідність аналізувати концепції й оцінювати їхню силу та обмеження, а також наголошував на важливості мови й мислення. Він визначав думку як усвідомлене речення. Коротко позиції мислителя можна представити в семи висловах, що становлять зміст його трактату: «світ є все те, що має місце»; «те, що має місце, що є фактом, – це існування атомарних фактів», «логічний образ фактів є думка, думка є усвідомлене речення; речення є функція істинності елементарних речень»; «загальна форма функції істинності є: $[p, x, N, (x)]$. Це є загальна

форма речення; про що не можна говорити, проте слід мовчати» [107].

Найбільший вплив на концепцію КМ у сучасній філософії здійснили такі філософські течії, як: позитивізм (Г. Спенсер, К. Поппер); прагматизм (В. Джемс, Дж. Дьюї).

Найбільш впливовими й загально визнаними філософами, яких уважають основоположниками концепції КМ, є К. Поппер та Дж. Дьюї. Тож розглянемо їхні погляди більш докладно.

Позитивізм бере свій початок ще з Просвітництва, де ставились вимоги до пізнання, що ґрунтується на фактах [527, с. 111 – 112]. «Критичний раціоналізм» (К. Поппер): вихідною позицією К. Поппера є раціоналізм, тобто визнання провідної ролі в пізнанні теоретичних утворень – ідей, гіпотез, теорій, а не фактів, емпіричних даних. На думку К. Поппера, людині завжди притаманні певні гіпотези, упередження, ідеї, розум не є «чистою дошкою». Досвід (сфера фактів) не конституює (не творить), а лише контролює, відбраковує теорії. Людина починає пізнання, маючи певні упередження (гіпотези, ідеї), як при зіткненні з фактами заперечуються або вдосконалюються. При цьому вони ніколи не набувають статусу абсолютних істин, а залишаються гіпотезами, які завжди зберігають вірогідність заперечення [527, с. 157 – 158].

Г. Ущাপовська виокремлює позиції К. Поппера щодо людських знань, яка призводить до появи сучасної концепції КМ: «Будь-яке знання, згідно з К. Поппером, є людським знанням. Це знання не постає у чистому вигляді, воно наповнено нашими помилками, упередженнями, вірою та надією. І єдине, що залишається для людини – це здатність та можливість досягнення істинного знання саме через шлях пошуку та усунення помилок, який можливий завдяки критичній перевірці теорій та припущень. Людина може критикувати свої власні ідеї або ідеї інших людей. За будь-яким випадком, вихідною умовою пошуку істини є формулювання гіпотез і теорій у формі, доступній для критики. Ця необхідність вербалізації, проведення розумових конструктів у форму, яка б дозволяла говорити про їх аналіз, стала вихідною умовою сучасної концепції КМ. У межах дії КМ ми здатні оцінити результати власних розумових процесів, тобто наскільки

правильно ухвалене нами рішення чи наскільки вдало виконане поставлене завдання» [675, с. 72].

Дослідниця також стверджує, що «термін «КМ» був запроваджений засновником критичного раціоналізму К. Поппером і став ключовим у його філософії. Згідно з цим вченням, будь-який живий організм діє як той, що вирішує проблеми, враховуючи вплив навколишнього середовища, що впливає на підтвердження чи заперечення гіпотез, котрі розглядаються цим живим організмом. Як наслідок, не лише живий організм, але й знання, яким він володіє та зберігає, також має схильність до природної адаптації у навколишньому середовищі. Якщо перед організмом постає проблема – вона природно породжує спроби її вирішення за допомогою генерації та висунення пробних теорій. Пробні теорії піддаються критичній перевірці з метою усунення помилок. Як підкреслював К. Поппер, усі живі організми надзвичайно активні в отриманні знання. У придбанні знання організми, можливо, навіть більш активні, ніж у придбанні їжі» [675, с. 72].

Цінним є погляд К. Поппера на походження знань, тобто на їхнє джерело, на їхню чистоту та засоби пошуку досягнення істинного знання: «Проблема постає у тому, що ідеального джерела знання, яке можна було б знайти й на цьому зупинитися, не існує. Усі існуючі джерела здатні призвести до помилок. Через існування такої ймовірності К. Поппер пропонує взагалі відмовитися від питання про джерело знання і замінити його питанням пошуку та усунення помилок» [675, с. 72].

Можемо дещо не погодитись з цим твердженням, оскільки сьогодні в інформаційному суспільстві джерело знання відіграє чи не одну з ключових ролей, бо кількість фейкової інформації у світі зростає в геометричній прогресії щодня й іноді вкрай важко з'ясувати її істинність. Натомість знання про джерело дозволяє впоратись із завданням.

Отже, саме К. Поппер увів поняття «КМ» у науковий обіг, виокремив проблему КМ як засобу досягнення істинного знання, звернув увагу на важливість усвідомлення джерела знань у процесі критичного розмірковування.

Прагматик Дж. Дьюї розглядав пізнання як пристосування людини до мінливого середовища. Мислення вносить чіткість і

гармонію в ситуацію, у якій панували нечіткість і сумніви. Цю трансформацію Дж. Дьюї уявляв як формування проблем і проєктів їх розв'язання, а значущість ідей розглядав у відношенні до проблемної ситуації [527, с. 166].

В. Кремень, В. Ільїн розглядають концепцію Дж. Дьюї як особливий варіант прагматизму, який названо «інструменталізмом». Науковці зазначають: «У центрі філософії Дьюї – людина з її практичними проблемами. У цьому, на його думку, полягає «коперниканська революція», яку здійснив у філософії прагматизм. Завдання прагматизму – найкраще допомогти людині влаштуватися у світі. Дьюї вважає, що головна проблема сучасності – встановити правдиві відношення між досягненнями науки і людськими цінностями.

Виходячи з цього, Дж. Дьюї обґрунтовує сутність свого «інструментального методу». «У сучасному світі, говорить він, постійно відбуваються зміни і виникає дещо непередбачене, поряд з елементами стабільності виникають труднощі та проблеми. Людина потрапляє в серію неочікуваних ситуацій, де наш світогляд обмежено рамками умов, які склалися в даний момент і вимагають прийняття швидкого рішення. В цих умовах звички вже не спрацьовують, і, щоб вийти з цього становища, ми повинні звернутися до більш ефективного інструмента регуляції нашої поведінки. Таким інструментом є інтелект. Його роль полягає в тому, щоб невизначену, проблематичну, сумнівну ситуацію перетворити на визначену, вирішену. При цьому ідеї, теорії покликані виступити в ролі життєво необхідних інтелектуальних інструментів» [527, с. 327.].

Хоча Дж. Дьюї і вважають основоположником теорії КМ, однак у його працях знаходимо дефініцію «рефлексивне мислення», яке цілком співзвучне із сучасним визначенням КМ: «рефлексивне мислення – це активний, наполегливий і уважний розгляд думки або форми знання з урахуванням підстав, на яких вони покоються, та аналіз подальших висновків, до яких вони ведуть» [182, с. 12].

Дж. Дьюї закладено методичні основи КМ через пошук вирішення проблемних ситуацій (за [295, с. 327 – 329]): «Проблематична ситуація становить певну єдність суб'єктивного і об'єктивного.... Для перетворення

проблематичної ситуації на вирішену необхідно дізнатися про об'єктивні властивості явищ, які складають ситуацію, і закони, за якими вони змінюються».

Згідно з Дж. Дьюї, пізнання з самого початку змінює свій предмет. Пізнавальна активність – це діяльність, спрямована на змінювання вихідного матеріалу і створення об'єкта пізнання. ... Під кутом зору інструменталізму знання є спрямованою зміною всередині світу, а об'єкт знання є створеним, екзистенціально виробленим.

Істину інструменталізму Дж. Дьюї визначає як корисність або як працездатність ідеї.

На відміну від Джемса, Дьюї згоден визнати ідею істинною лише тоді, коли вона виявилась корисною для вирішення цієї специфічної проблеми, якщо здійснене на її основі перетворення ситуації закінчилося очікуваним успіхом.

Отже, істинні ті концепції, ідеї та теорії, що є результативно вигідними, плідно працюють у життєво важливих обставинах, ведуть до досягнення прагматичних цілей. Але засоби повинні не бути суб'єктивними і свавільними, а відповідати характерові проблеми та поставленої мети; неадекватні засоби можуть створювати найкращі наміри.

Основа наукового методу – це заперечення хоч би якої незалежної реальності й визнання того, що кожний об'єкт знання створюється дослідженням [295, с. 327 – 329.].

За твердженням Дж. Дьюї, «рефлексія – це упорядковане мислення, коди кожна нова думка визначає наступну, думки пов'язані» [182, с. 7].

Філософи виокремлюють три етапи рефлексивного розмірковування:

1) мислення починається з утруднення (дилеми, альтернативи) на шляху вироблення думки і призводить до встановлення мети, потреб у розв'язанні сумнів, що є провідним чинником у процесі рефлексії;

2) формулювання запитання, на яке слід надати відповідь, утворює певну мету, спрямовує потік думок по певному каналу;

3) кожний висновок оцінюється щодо регульовальної мети, потреба розв'язати утруднення контролює дослідження [182, с. 14].

Отже, основоположниками сучасної концепції КМ можна вважати К. Поппера та Дж. Дьюї, які обґрунтували інструментальний метод (К. Поппер), дали визначення поняття «рефлексивне мислення» (Дж. Дьюї), яке співзвучне з сучасним поняттям КМ, визначили три етапи рефлексивного розмірковування.

Цілком погоджуємось із Г. Ущатовською, яка справедливо зазначає, що «на сучасному етапі концепція КМ продовжує розвиватися у декількох напрямках: логічному та освітньому. ... У межах логічного напрямку проводиться дослідження формальних методів, які використовуються КМ для аналізу та інтерпретації природних міркувань. У межах освітнього напрямку проводяться дослідження щодо обґрунтування КМ як самостійної дисципліни. Це свідчить про те, що проблема ідентифікації концепції КМ полягає в її міждисциплінарному характері, що ускладнює вирішення» [675, с. 72].

У філософії мислення має категоріальний характер, оскільки знання, набуто в процесі історичного розвитку практики й пізнання, закріплюється в категоріях. Осягнення об'єктивної дійсності здійснюється засобом форм мислення – понять, суджень, умовиводів [685, с. 383].

Аналіз генези філософських поглядів дозволяє дійти висновку, що КМ є мисленням соціальним. Є. Архіпова та О. Ковалевська співвідносять КМ з соціальним мисленням та одночасно з критицизмом, дослідниці зазначають, що «критицизм виявляється тим більше розвиненим і необхідним «елементом повсякденності», чим більш вільно й демократично те чи те суспільство» [26, с. 37].

«Формування сучасної філософської парадигми зумовлене використанням технологій, які, перш за все, пробуджують КМ в кожного члена суспільства окремо, спонукають людину до процесу не тільки пошуку відповідей на поставлені буттям питання, але й на формування саме знання загалом» [26, с. 37].

Н. Адаменко справедливо зазначає, що «сучасні західні методики викладання філософії розвинулися на практиках КМ як трансформації людської допитливості, притаманної усьому

життєвому досвіду, до «епістемологічної допитливості», тобто здатності до самокритики» [7].

Отже, сучасна філософська думка на підставі досягнень більш ранніх філософських досліджень започаткувала концепцію КМ, яка наприкінці ХХ – початку ХХІ століття продовжує розвиватися в логічному та освітньому напрямках.

Звужуючи коло нашого дослідження, розглянемо погляди філософів сучасників на поняття мислення та сучасну концепцію КМ.

КМ у філософському дискурсі сучасної філософії постає як особлива форма пізнавальної активності.

Проблемі визначення поняття «мислення» та його форм присвячено значну кількість наукових праць сучасників: С. Аверінцев [685], Е. Араб-Огли [685], Л. Іллічов [685], В. Ільїн [295], В. Кремень [302], С. Неретіна [412], В. Розін [555], О. Спіркін [623] та ін.

Оскільки поняття «КМ» є складним, що походить від двох слів – «критичне» й «мислення», філософський аналіз досліджуваного феномену доцільно починати з семантично стрижневого слова – «мислення». Тому розглянемо поняття мислення в сучасному філософському трактуванні на основі аналізу наукової філософської та енциклопедичної літератури.

Звернемось на початку до філософської енциклопедичної літератури: у філософському енциклопедичному словнику представлено таке визначення поняття «мислення»: «мислення – внутрішнє, активне прагнення оволодіти власними уявленнями, поняттями, спонуканнями почуттів і волі, спогадами, очікуваннями та ін. з тією метою, щоб отримати необхідну для оволодіння ситуацією директиву» [683, с. 280]; своєю чергою, В. Аверінцев, Е. Араб-Огли та Л. Іллічов, визначають мислення як «вищу форму активного відображення об'єктивної реальності, що складається з цілеспрямованого, опосередкованого й узагальненого пізнання суб'єктом суттєвих зв'язків і відношень предметів і явищ, у творчому створенні нових ідей, у прогнозуванні подій і дій. Виникає й реалізується в процесі постановки й вирішення практичних і теоретичних проблем» [685, с. 382]; у філософському словнику Інституту філософії імені Г. С. Сковороди «мислення – інформаційна

діяльність, що набула якості опосередкованого, узагальненого пізнання, яке за допомогою абстрагування, міркувань (зіставлень пізнавальних образів та логічного виведення думок) і типізації даних про світ явищ розкриває їх необхідні зв'язки, закономірності, тенденції розвитку» [685, с. 378]; філософський словник за редакцією І. Фролова так трактує поняття «мислення» – «активний процес відображення об'єктивного світу в поняттях, судженнях, теоріях і т. ін., пов'язаний з вирішенням тих чи тих завдань, вищий продукт особливим чином організованої матерії – мозку». Важливим для нашого дослідження є зауваження про те, що «мислення, знаходячись у нерозривному зв'язку з мозком, не може бути повністю пояснене діяльністю фізіологічного апарату. Мислення пов'язане не тільки з біологічною еволюцією, але й із суспільним розвитком» [681, с. 228 – 229].

Отже, у філософській словниковій та енциклопедичній літературі мислення переважно розглядається як вища форма активного відображення об'єктивної реальності / об'єктивного світу, оволодіння власними уявленнями, поняттями, почуттями, волею, міркуванням, інформаційна діяльність.

Проблему мислення з філософського погляду докладно розглянуто в працях наших сучасників: В. Кременя [302] та В. Розіна [555]. На нашу думку, ці погляди найбільш точно відображають сучасне ставлення до проблеми мислення.

На сучасному етапі мислення розглядають (В. Кремень [302], В. Ільїн [226], В. Розін [555], С. Неретіна [412]) у пізнавальному контексті, урахувавши сучасний період кризи і зміни культур. Так, В. Розін, спираючись на дослідження С. Неретіної, зазначає, що мислення стає «гностичним» і таким, що «хвилюється» [555].

Науковці стверджують, що в «теперішній час пізнання знову переживає метаморфози, і його необхідно встановлювати заново. Щоб стало можливим пізнавати й мислити, не взагалі й традиційно, а адекватно, відповідаючи на виклики часу, треба заново конструювати саму думку, заново встановлюватись у пізнанні» [555].

В. Розін зауважує, що «нова реальність ще не пізнана, можна проте поспробувати окреслити простір, у якому можна

поміркувати» [555]. Дослідник наголошує на важливості характеристики підходу та критеріях правильності сучасного мислення й визначає вихідну установку: «з одного боку, визнається криза мислення, з іншого – завдання філософа й ученого вказати на інше, можливе мислення, яке б відповідало на виклики часу, будучи при цьому вільним від усвідомлених недоліків» [555]. Важливим є визначення двох установок: «провести власне (авторське) бачення і цінності, а не загальні й загальнозначущі, та одночасно задовольнити загальним умовам. До таких належать: вимоги комунікації (розуміння, обґрунтування та ін.), орієнтація на вирішення актуальних сучасних проблем, демонстрація свого мислення, що передбачає його рефлексію й усвідомлення, практичну взаємодію мислячих (обговорення, діалог, участь у загальних проектах або, навпаки, розмежування і т. п.)» [555].

В. Розін доходить висновку, що правильна думка – це «моя думка і думка, що задовольняє загальним умовам, які ми прагнемо спільно забезпечити» [555]. Необхідною умовою правильної думки, за словами В. Розіна, є серйозне ставлення до чужої істини, усвідомлення поглядів, що не збігаються з тими, які ти розділяєш, асиміляція того в них, з чим можна погодитись, аргументоване відхилення уявлень, з якими не можна погодитись. Своєю чергою, така робота передбачає аналіз дискурсів, які створюють основні учасники мисленнєвої комунікації [555].

Так, аналізуючи погляди В. Розіна на мислення, знаходимо в них основні ознаки КМ, хоча дослідник і не називає його таким: мислити необхідно відповідно до вимог часу, а поява сучасної концепції КМ пов'язана саме з вимогами часу, зі значною інформатизацією суспільства й необхідністю роботи з нею; у мисленні необхідною є наявність правильності, тобто бути вільним від недоліків – КМ є правильним, підпорядкованим певним правилам; мислення має ґрунтуватися на цінностях – відмінною ознакою КМ є основа на цінностях (загальнолюдських, загальноєвропейських, національних); наявність орієнтації на вирішення актуальних проблем, рефлексії, усвідомлення – саме КМ покликане вирішувати проблеми, є рефлексивним, усвідомленим. Отже, розглядаючи

погляди В. Розіна на мислення, можна сказати, що в змісті цього поняття знаходимо значну кількість ознак КМ.

Своєю чергою, В. Кремень розглядає мислення як «певну форму життя особистості, яке реалізується за допомогою міркувань і роздумів, а також створює умови для знайомства цієї людини з іншими. Водночас це може бути й форма соціального життя, що реалізується через творчість особистості» [302, с. 4–5]. При цьому В. Кремень визначає шість характеристик сучасного мислення: 1. Спосіб отримання людиною одних знань на ґрунті інших і систематизація уявлень про реальність (схем, понять тощо). 2. Спосіб пізнання середовища, яке забезпечує становлення та функціонування культури. 3. Спосіб зміни уявлень про середовище, який, попри знання про нього та реалізацію особистості, є умовою узгодженої соціальної поведінки. 4. Розумова активність стає мисленням лише тоді, коли вона нормована (закони, правила логіки, категорії тощо). 5. Надання реальності певної системи. 6. Під час створення нової культури чи вирішення соціальних проблем, а також кризи й становлення особистості мислення – це новий досвід життя й конституювання нової реальності [302, с. 5].

Отже, наведені характеристики засвідчують значущість мислення в пізнанні світу, зміні уявлень, історії науки та культури.

Скажемо кілька слів про нормування мислення, яке, на думку В. Кременя, забезпечує можливість, з одного боку, здобувати знання без суперечностей та інших перешкод, з іншого – отримувати знання, яким властива прагматична адекватність (істинність) [302, с. 5].

В. Кремень зазначає, що «в сучасному пізнанні відбувається формування методологічної культури мислення, заснованої на узгодженні різних стилів мислення, різних типів методологічної рефлексії суб'єкта пізнання, різних способів і підходів у навчанні» [302, с. 17] та привертає нашу увагу на значення мислення в роботі з інформацією: «У сучасному світі, перенасиченому інформацією, мислення позбавляє від непотрібного, наносного, мінливого, від хибних цінностей і стереотипів масової свідомості, відкриваючи тим самим простір

для самореалізації людини. Завдяки мисленню людина стає мудрою» [302, с. 17 – 18].

Узагальнюючи погляди сучасників (В. Рогозіна та В. Кременя) на мислення, його значення, функції й характерні властивості, відзначимо, що мислення сучасної людини має відповідати вимогам часу, а саме: роботі з інформаційним перенасиченням, при цьому спиратись на справжні цінності й уникати стереотипів, впливати на навколишнє середовище, бути основним у процесі пізнання світу, історії й науки.

Звернемо увагу також на погляди А. Кравченко щодо того, що головна роль у формуванні мислення належить освіті. На думку філософині, саме «під час освітньо-навчальної діяльності мислення здійснює реалізацію методологічних задумів і планів, що дає змогу дотримуватися його правильності – несуперечності, ясності, системності тощо» [292, с. 53].

Отже, можна стверджувати, що в сучасному тлумаченні цього поняття опосередковано вказано на ключові ознаки КМ: здатність до вирішення проблем, опора на цінності, робота з інформацією. Крім того, сучасне мислення сприяє відображенню й перетворенню змісту та середовища, вивченню культури, історії й науки. Найбільше нам імпонує визначення мислення, надане В. Кременем: «певна форма життя особистості, яке реалізується за допомогою міркувань і роздумів, а також створює умови для знайомства цієї людини з іншими. Водночас це може бути й форма соціального життя, що реалізується через творчість особистості» [302, с. 4 – 5]. Цим визначенням ми й будемо послуговуватись у нашому дослідженні.

Продовжимо розкриття поглядів філософів сучасників на сучасну концепцію КМ, яке, на їхню думку ([672; 675; 738]), зумовлене появою значної кількості інформації у світі. Розкриємо цей аспект.

Застосування КМ зумовлене появою значної кількості інформації у світі, тому варто розглянути погляди філософів на інформацію. Вирішення традиційної суперечки між матеріалістами та ідеалістами знаходимо в роботі А. Урсула [672], який висловлює думку про те, що інформація є третім компонентом. Філософ зазначає: «Деякі ідеалісти наряду з

матерією і свідомістю конструюють «третій» компонент, під яким вони розуміють інформацію. З цих позицій вони намагаються стати «вище» матеріалістичного й ідеалістичного рішення основного питання філософії і навіть обґрунтувати необхідність «нової» логіки» [672, с. 27]. На користь цієї думки дослідник наводить працю П. Кіршенманна [792], у якій представлено погляд на природу інформації, і вирішує це питання в суб'єктивно-ідеалістичному дусі, проте, на його думку, «інформація або духовний феномен – властивість людської свідомості або в крайньому випадку характеристика людського спілкування – певне інтерсуб'єктне явище» [Цит. за 672, с. 28].

А. Урсул зазначає, що спроби віднести інформацію до «третього» компонента буття, тобто «обійти основне питання філософії й запропонувати більш «оригінальне» рішення питання про природу інформації» [672, с. 28], здійснювались переважно німецькими філософами Ф. Бломом, Е. Махом, Г. Шишковим, Г. Гюнтером та ін. Дослідник також наголошує, що «оскільки інформація може бути і матеріальною і ідеальною, то методи та ідеї теорії інформації можуть бути з успіхом застосовані для вивчення і об'єктивної, і суб'єктивної сфери» [672, с. 29]. Такий підхід дозволяє нам стати на позиції не наполягати на матеріальних чи ідеальних філософських поглядах, як ми зазначали вище в нашому дослідженні, а розглядати його саме як «третій» компонент буття – «інформацію», яка є основоположною в КМ.

Ключовою для нашого дослідження є думка К. Шеннона, засновника статистичної теорії інформації, щодо проблематики застосування наукової термінології і в теорії інформації: «пошук шляхів застосування теорії інформації в інших сферах не зводиться до тривіального переносу термінів з однієї галузі науки в іншу. Цей пошук здійснюється в довгому процесі висунення нових гіпотез та їх експериментальної перевірки» [738, с. 668, цит. за 672, с. 29].

Важливим для нас також є позиція А. Урсула, який наголошує на відмінності мисленевих процесів від передачі інформації каналами зв'язку.

У світлі нашого дослідження не можемо обійти увагою визначення поняття «ідеальної інформації». За А. Урсулом «особливість ідеальної інформації полягає в тому, що вона визначається відношенням суб'єкта і об'єкта, відображенням зовнішнього світу у свідомості людини. Нова інформація створюється не тільки в чуттєвій взаємодії суб'єкта й об'єкта, але й у процесі мислення, логічній переробці інформації, отриманій від об'єкта пізнання» [672, с. 30]. Такий погляд необхідно врахувати під час опису компонентів середовища в підрозділі 3.1.

Отже, зважаючи на те, що поява сучасної концепції КМ пов'язана з розвитком суспільства, значним збільшенням інформації, такий підхід дозволяє нам уважати інформацію третім компонентом буття.

Узагальнюючи матеріали підрозділу, доходимо таких висновків:

Концепція КМ виходить зі світової філософської думки й тісно пов'язана з гносеологією, аксіологією та логікою, що в подальшому дослідженні привертає нашу увагу до аксіологічного та культурологічного методологічних підходів.

Витоки цієї концепції простежуються протягом розвитку всієї філософської думки, починаючи із Сократа, Платона та Аристотеля, які актуалізували проблему мислення у філософській науці (Сократ), привернули увагу до значення знань, критикували маніпуляцію свідомістю та вчили ставити запитання (Платон) і заклали основи правил розмірковувань (Аристотель). У давній філософії також було закладено традицію критики поглядів на космогонічні проблеми, систему питально-відповідальних процедур, розроблено загальну стратегію запитування.

Наступний крок у розвитку теорії мислення було здійснено філософами Середньовіччя, які, спираючись на своїх попередників, розробили учіння про процес мислення взагалі й про внутрішнє слово зокрема (Ф. Аквінський), вивели правила мислення (Р. Декарт).

Ще більший внесок у розвиток теорії мислення зробили філософи Нового часу: розроблено теорію критицизму (І. Кант); звернено увагу на необхідності уникнення перешкод, які

створює собі людський розум, а також на важливість знань у процесі розмірковування (Ф. Бекон); визначення важливості мовлення для мислення (Г. Гегель); філософи Просвітництва переорієнтували погляди суспільства на демократичний лад, на щастя людини тощо.

Епоха сучасної філософської думки характеризується появою концепції КМ, авторство якої належить позитивістам (Г. Спенсер, К. Поппер) та прагматистам (В. Джемс, Дж. Дьюї). Ця концепція наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. продовжує розвиватися в логічному та освітньому напрямках. У нашому дослідженні ми будемо орієнтуватися саме на другий – освітній напрям, обґрунтуванню якого ми присвяtimo наступний підрозділ нашої роботи.

Важливими для нас є погляди філософів-сучасників на проблему мислення й на поняття «КМ». Дослідники (В. Рогозін та В. Кремень) доходять висновку, що мислення сучасної людини має відповідати вимогам часу, а саме: роботі з інформаційним перенасиченням, при цьому спиратись на справжні цінності й уникати стереотипів, впливати на навколишнє середовище, бути основним у процесі пізнання світу, історії й науки.

У нашому дослідженні ми послуговуватись визначенням поняття мислення, надане В. Кременем: «певна форма життя особистості, яке реалізується за допомогою міркувань і роздумів, а також створює умови для знайомства цієї людини з іншими. Водночас це може бути й форма соціального життя, що реалізується через творчість особистості».

Філософи-сучасники також наголошують на тому, що застосування концепції КМ пов'язано з появою значної кількості інформації у світі. У студіях А. Урсула інформація постає «третім» компонентом буття.

Отже, до появи концепції критичного мислення призвели такі основні філософсько-світоглядні позиції філософів від античності до сучасності: проблемами дослідження філософів були найбільш суттєві проблеми буття, серед них найближчими для нашого дослідження були проблеми мислення. Узагальнено можна представити такі основні позиції мислителів щодо цієї проблеми: мислення є спосіб пізнання, що призводить до істини,

осягнути дійсний стан речей можна тільки через мислення, мислення має здійснюватися за певними правилами, щоб досягти істини; мислення тісно пов'язане з мовленням, і, відповідно, істина знаходиться тільки в спілкуванні, діалозі між людьми та пов'язане з культурою, зокрема з текстом; через мислення досліджуються реальні речі; правильне мислення уникає перешкод, які йому створює розум; не є догматичним, узгоджується з соціальною дійсністю, тісно пов'язане з культурою; має ґрунтуватися на гуманістичних принципах життя та цінностях тощо. Саме ці філософсько-світоглядні аспекти та значне збільшення кількості інформації у світі зумовили появу концепції КМ.

Не забуваючи про те, що наше дослідження має педагогічне спрямування, вважаємо доречним представити порівняльну таблицю 1.1 найбільш значущих поглядів філософів на концепцію КМ та їхні педагогічні погляди, що дозволить нам ще більше наблизитись до проблеми дослідження.

Таблиця 1.1

Філософські й педагогічні погляди науковців, що найбільш суттєво вплинули на виникнення та розвиток педагогічної концепції КМ

Філософ	Філософські погляди, що мали суттєвий вплив на концепцію КМ	Педагогічні погляди
Сократ	Актуалізація проблеми мислення у філософській науці	Мета виховання людини: пізнавати самих себе, удосконалити мораль. Ведення евристичного (сократівського) діалогу
Платон	Уміння вести розмови, ставити запитання, опора розмірковувань на знання	Розробка першої педагогічної системи в інтересах рабовласників. Висунення ідей виховання дошкільників, фізичне виховання, необхідність появи державної системи виховання, освіти для дорослих, самовдосконалення людини протягом життя

Продовження табл. 1.1

Аристотель	Закладення основ правил розмірковувань	Обґрунтування фізичного, морального, розумового з огляду на три душі: рослинну, тваринну, розумову. Вікова періодизація дітей
Фома Аквінський	Один з основоположників учіння про інтелект, визначив категорії мислення, указав на тісний зв'язок мислення з мовленням	Освіта має ґрунтуватися на релігійних істинах, що призведе до успішності. Спроба поєднати світське знання і християнську віру. Доступність наукових знань для «обізнаних»
Р. Декарт	Визначення правил розмірковування	Внесення в педагогіку духу раціоналізму, заперечувалась педагогічна значущість чуттєвого пізнання. Математика слугує ключем до пізнання світу. Урахування під час виховання дуалізму людини – наявність матеріального й духовного
І. Кант	Визначення основ критицизму, де основні положення полягають у: саморефлексії розуму, критичному ставленні до власних думок, що має ґрунтуватися на наявних положеннях і передумовах, умінні ставити запитання та збереження свободи думки й висловлювання	Наука та мораль є різними сферами людського буття. Процес навчання й наuczіння є свідомим набуттям досвіду, активне використання досвіду попередніх поколінь для пізнання навколишнього середовища. Поєднання цінностей з мораллю, що привертає увагу до активного буття
Ф. Бекон	Привернення уваги до важливості знань у процесі розмірковування, необхідність уникнення перешкод, які створює собі розум	Мета освіти: вміння користуватися методами здобуття знань, а не значної їх кількості

Продовження табл. 1.1

Г. Гегель	Мислення як засіб пізнання світу, розвитку людини, визначення індивідуальності. Критицизм пов'язаний з ідеєю розвитку	Залучення учня до духовного світу вчителя. Виховання волі, вчити учня бути слухняним, мислити й діяти самостійно, спрямовувати власні дії на досягнення загального блага. Наука відіграє значну роль у формуванні особистості. Заперечував формалізм у вихованні й навчанні. Необхідність у підготовці учнів до вивчення філософії в університеті через ознайомлення з формальними елементами мислення
Л. Вітгенштейн	Підвищення обізнаності не тільки про важливість концепції в людському мисленні, але й необхідності аналізувати концепції й оцінювати їх силу й обмеження, а також акцентуація на важливості мови й мислення, визначення думки як усвідомленого речення	Поява нової дисципліни – лінгвістичної філософії. Тісний зв'язок мови і мислення. Значення контексту
К. Поппер	Уведення поняття «КМ» у науковий обіг, виокремлення проблеми КМ як засобу досягнення істинного знання, звернення уваги на важливість усвідомлення джерела знань у процесі критичного розмірковування; обґрунтування інструментального методу	Заснування поглядів аналітичних філософів на педагогіку як прикладну соціологію, що ґрунтується на демократичних засадах управління системою освіти. Педагогічна теорія орієнтується на засадах критичного розмірковування, основним в освіті є формування критичних здібностей особистості

Продовження табл. 1.1

Дж. Дьюї	Визначення поняття «рефлексивне мислення». Виокремлення трьох етапів рефлексивного розмірковування	Організація освіти, виховання та навчання мають розглядатися крізь призму соціальних позицій ліберала і демократа. Провідним є виховання членів суспільства, які здатні проявляти ініціативу в економічному й цивільному житті суспільства
В. Кремень	Відповідність процесу мислення вимогам часу (робота з інформаційним перенасиченням, опора на справжні цінності, уникнення стереотипів, вплив на навколишнє середовище, головним є процес пізнання світу, історії, науки)	Розвиток особистості та її індивідуальності, виявлення схильностей і обдарованості дитини
В. Розін		Визначення основних проблем навчання філософії, розкриття основних ідей альтернативної філософської освіти. Аналіз впливу сучасного розвитку людства на сферу освіти
А. Урсул	Інформація – третій компонент буття	Особливості освіти в час глобальної інформатизації. Обґрунтування необхідності модернізації сучасного освітнього процесу

Коротко й узагальнено можна так представити генезу КМ: виникнення необхідності дослідження проблеми мислення, зокрема як до способу пізнання, що призводить до істини (античний період) – поява учіння про процес мислення взагалі й про внутрішнє слово та розробка правил правильного (істинного) розмірковування (середньовічна філософія) – виникнення теорії критицизму, усвідомлення важливості мовлення для мислення (філософія Нового часу) – поява концепції критичного мислення та виокремлення в ній двох напрямів: логічного й освітнього (сучасний стан). Виникнення освітньої технології розвитку критичного мислення.

Отже, можна зробити проміжне узагальнення про те, що концепція КМ розвивалась і трансформувалась відповідно до потреб людства. За цей величезний період вона трансформувалась із окремих загальних поглядів на мислення та

виокремилась у два самостійні напрями. Один з них – освітній – набуває свого розквіту на сучасному етапі, що пов'язано з глобальною інформатизацією суспільства і КМ як ефективним засобом роботи з інформацією. Освітня ТРКМ активно впроваджується в освітній процес усіх рівнів у світі.

Логічним продовженням нашого дослідження вважаємо розкриття передумов виникнення концепції КМ у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і практиці, оскільки ми обрали другий напрям розвитку концепції КМ у філософській науці – як освітньої технології, а також, зважаючи на те, що мислення є результатом психічної діяльності та специфіку нашого дослідження, воно буде некоректним без урахування психолого-педагогічних засад формування КМ у МУПШ.

1.2. Виникнення й розвиток концепції критичного мислення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці

Сьогодні концепції КМ присвячено значну кількість праць дослідників різних галузей знань – філософії, психології, педагогіки та ін. Аналізований феномен став предметом вивчення таких наукових дисциплін, як логіка, риторика, методологія науки, теорія прийняття рішень, теорія аргументації, теорія масових комунікацій та ін. Така увага з боку вчених свідчить про актуальність проблеми розвитку КМ. У світлі нашого дослідження постає необхідним розкриття виникнення й розвитку концепції КМ у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії і практиці.

Спробуємо розглянути історичні аспекти виникнення концепції критичного мислення у вітчизняній та зарубіжній педагогічній практиці крізь призму історії людства та епох, бо історія людства й визначення епохи, безперечно, відбувається й відбивається в людському мисленні. Цілком погоджуємось з думкою В. Кременя про те, що «епоха визначається мисленням, яке розвивається історично, тобто мисленням, яке досягає певного рівня історичного й соціокультурного розвитку. Отже,

епоха створюється людиною завдяки творчій силі мислення» [302, с. 8].

На сьогодні спроби визначити хронологічні межі розвитку концепції КМ у науковій літературі майже відсутні. Єдине, на яке ми натрапили, ґрунтується на поглядах науковців на зміст поняття КМ. Розкриваючи генезу поняття КМ, М. Варлакова на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремлює три «хвилі» в розвитку проблеми КМ: 1. «Перша хвиля» дослідників (1970 – 1982 рр.) займалась вивченням практичної логіки (К. Попер, Е. Гласер, Д. Джонсон, Дж. Курфіс, А. Браус, Д. Вуд, Д. Халперн), які висловлювали думку про те, що КМ ґрунтується на раціоналізмі та логіці й навчання відбувається через перевірку основної думки. 2. «Друга хвиля» – конкретизувала поняття КМ залежно від поглядів автора (Д. Клустер, Р. Пауль, М. Браун, Дж. Чєфі, Дж. Барел, Д. Дьюї). 3. «Третя хвиля» – виокремила сучасне розуміння КМ, яке підкреслює особистісну сферу із зазначенням якостей особистості, яка критично мислить, та вивела його поза межі набору вмій і навичок (Е. Ходос, Г. Ходжаспіров, Г. Соріна, Ч. Темпл, К. Мередіт, Д. Стіл, С. Уолтер) [89, с. 10].

Не шукаючи підстав для визначення історичної періодизації розвитку людства в межах нашого дослідження (ураховуючи спеціальність), найбільш зручною для висвітлення передумов виникнення концепції критичного мислення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці, на наш погляд, є найбільш поширена, за свідченням Л. Зашкільняк, періодизація всесвітньої історії на п'ять значущих історичних періодів:

- доісторичність (поява людини – 3000 р. до н.е.);
- давній період або античність (800 р. до н.е. – 476 р. н.е. (зруйнування Риму));
- середньовіччя (476 р. – 1789 р. відкриття Америки);
- новий час (1789 р. Французька революція – 1914 р. Перша світова війна);
- новітній час (1914 р. – сьогодні) [214].

Час появи КМ можна співвіднести з часом, коли людство почало розмірковувати над проблемою мислення. І хоча мислення було притаманне й первісній людині, її життя

ґрунтувалось на інстинктах. У цьому випадку ми стикаємось з відсутністю знань і на той момент способів їх здобуття, що, власне, і є основою КМ. З часом, здобуваючи нові знання, людина змінювала свої уявлення про світ і власне мислення.

Про значення мислення для розвитку людства свідчить зауваження Н. Іванової: «будь-який феномен соціального, культурного, економічного, політичного життя суспільства є результатом активної діяльності мислення» [231, с. 3]. Цілком поділяємо цю думку. КМ завдячуємо науковими відкриттями: Галілео Галілей, Коперник, Декарт, Ньютон та ін.

Протягом життя людина використовує окремі елементи КМ, наприклад, ми вживаємо запитання «Звідки знаєш?», яке є перевіркою джерела даних для подальшого аналізу інформації, перевірки достовірності тощо; зазначаємо: «ця людина думає, мислить, як я», що означає «розділяє мої погляди, цінності»; постійно висуваємо гіпотези й шукаємо аргументи на підтвердження наших думок. Д. Халперн у своїй відомій праці «Психологія критичного мислення» [704] стверджує, що люди є «інтуїтивними науковцями» – постійно висувають і в різний спосіб перевіряють різні гіпотези.

Відповідно до періодизації розвитку людства Л. Зашкільняк ми виділили чотири етапи становлення й розвитку концепції КМ в історії наукової філософської та педагогічної думки:

- 1 етап – давній (античний) період;
- 2 етап – середньовічний період;
- 3 етап – сучасний період;
- 4 етап – сьогодення концепції КМ.

З давніх часів філософи були й учителями, пригадаймо Мілетську школу, школу Піфагора та інші; значна кількість філософів викладала в різних університетах Європи; отже, погляди філософів на концепцію КМ є необхідними для розкриття історичних аспектів виникнення концепції КМ у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії і практиці.

1 етап – давній період

Цей період зародження КМ досліджували у своїх працях Т. Бартел [768], Н. Басова [36, с. 10], Л. Елдер[768], Р. Пол [768], Г. Соріна [614], Г. Ущাপовська [675] та ін. Найбільш яскравим

представником давнього періоду щодо концепції КМ можна вважати Сократа.

Концепція КМ як освітньої технології мала довгий шлях становлення. Так, Г. Ущатовська зазначає, що «становлення КМ як концепції пройшло довгий шлях у розрізі історії логіко-філософської думки. Від Античності і до нашого часу виникало питання щодо ідентифікації положення концепції КМ у сфері науки та знання» [675, с. 72].

Своєю чергою, Г. Соріна відзначає, що «антична «критична техніка» фактично стає основою того, що у ХХ ст. визначиться як «критичне мислення» [614].

Аналіз філософських праць античних філософів засвідчує, що філософи, обговорюючи космогонічні проблеми, намагались критично ставитись не тільки до самих проблем, а й до шляху міркування, мислення.

Розвідки щодо особливостей КМ в античні часи розпочали Ксенофонт, Сократ, Платон через пошук істини на засадах КМ.

Історія виникнення КМ простежується від Сократа, який своїми відомими запитаннями вчив своїх учнів шукати обґрунтовані відповіді на різні запитання. Сократ наголошував на необхідності пошуку доказів, уважно ставитись до міркувань і припущень, застосовувати аналіз основних понять, робити висновки на підставі результату дій, а не слів. Метод ведення такої бесіди зараз відомий як метод Сократа, або «майевтика», букв. – повивальне мистецтво, з яким герой платонівських діалогів Сократ любив порівнювати свій метод філософствування [684].

Заплутані значення, неадекватні докази й суперечливі переконання часто приховувались за гладкою, але в основному пустою риторикою. Досягненням Сократа є встановлення того факту, що ніхто і ніщо не зможе залежати від «авторитету». У своїх діалогах він продемонстрував, що люди можуть мати владу й знаходитися на високому соціальному щаблі, але при цьому бути глибоко розгубленими та ірраціональними. Філософ довів важливість постановки глибоких запитань, які занурюють у мислення, перш ніж сприймати ідеї як такі, що варті уваги. Ще одним досягненням Сократа є встановлення важливості пошуку доказів, ретельного вивчення доказів і припущень, аналізу

основних понять і виявлення наслідків не тільки того, що сказано, але й того, що зроблено. Його метод опитування сьогодні відомий як «Сократівське опитування» або в педагогіці «метод Сократа» і є найвідомішою стратегією навчання КМ. Такий спосіб опитування підкреслював необхідність розмірковувань для ясності й логічної послідовності [768].

Дослідники (Р. Пол, Л. Елдер, Т. Бартел) зазначають, що Сократ установив традиції КМ, а саме рефлексивно ставити під сумнів загальні переконання й пояснення, ретельно відрізняючи ті переконання, які є розумними й логічними, від тих, – якими б привабливими вони не були для нашого споконвічного егоцентризму, скільки б вони не служили нашим рідним інтересам, якими б зручними або втішними вони не були – не мають достатніх доказів або раціонального підґрунтя, щоб виправдати нашу віру [768].

Важливим для нашого дослідження є те, що Сократ уважав своїм завданням побудувати бесіду таким чином, щоб, ставлячи нові й нові запитання, сприяти тому, щоб співбесідник доходив істини [684]. Це і є структура КМ: поставити під сумнів отриману інформацію, відібрати факти, які розумно та логічно пояснюють той чи той факт, незважаючи на власні інтереси, і не виправдовувати власні вірування.

Сократівське вчення, безумовно, стало підґрунтям для теорії КМ у сучасній педагогічній теорії і практиці.

Учення Сократа поклало основу стратегії запитування та способам отримання висновків: способи формулювання суджень, техніка критичного аналізу понять.

Наступниками Сократа були давні грецькі філософи Платон та Аристотель, учення яких підкреслювало, що речі є не тим, що нам здається, і необхідно тренувати мозок, щоб побачити істину речей.

Так, одним із показових творів Платона можна вважати діалог «Горгій» [174], який побудований у вигляді запитань і відповідей. Платон через діалог з Горгієм демонструє дві форми, через які можна переконувати слухачів: через віру без знання і через знання. Убачаємо в цьому підґрунтя майбутньої концепції КМ, яка спирається саме на знання. Крім того, філософ доводить, що вміле володіння риторикою дозволяє переконати

слухача і в справедливому, і в несправедливому, але не навчає. Можемо стверджувати, що така позиція демонструє негативне ставлення до маніпулювання. Цей філософський твір можна також уважати взірцем постановки запитань: у тексті наявні всі види запитань, і саме через запитання відбувається пошук істини.

Отже, узагальнюючи філософські погляди Платона, можна стверджувати, що в його працях закладені підвалини концепції КМ: доведення необхідності опори на знання, можливість маніпулювання свідомістю людей і негативне ставлення до цього, пошук істини через постановку різних типів запитань.

З цієї давньогрецької традиції виникла необхідність для будь-кого, хто прагне зрозуміти більш глибокі реальності, систематично міркувати, широко і глибоко відстежувати наслідки, оскільки тільки думки, які є всеосяжними, обґрунтованими і такими, що реагують на заперечення, можуть винести нас за межі поверхні. Крім того, важливою для нас є Платонівська педагогічна теорія про єдність захвату і пізнання, пізнання не віддільне від любові, а любов від краси. Така позиція закликає до розмірковувань щодо організації не тільки приємного, а й корисного пізнавального процесу [36, с. 10].

Відзначимо, що в давньогрецьких педагогічних системах були й приклади антикритичних систем. Так, спартанська система передбачала лише беззаперечний послух, витримку й науку перемагати, дітей навчали лише найнеобхіднішого [72, с. 10].

Отже, саме грецькі філософи заклали підґрунтя для розвитку критичного мислення. Вони показали необхідність думати системно, передбачати наслідки дій, добирати аргументи, виявляти суперечки й адекватно реагувати на заперечення (за Сократом). Така культура мислення дозволяє бачити реальність без упереджень.

2 етап – середньовічний період

Середньовічний період характеризується закладанням підвалин концепції КМ: появою критики шляхів розмірковування, спробами розробити шляхи правильного

міркування, звернення уваги на демократичні процеси в суспільстві, права людини, свободу думки. Ці позиції розкрито в працях філософів середньовіччя: Ф. Аквінського [10], Ф. Бекона [87], Р. Декарта [168] та ін.; філософів Ренесансу і постепепохи Відродження: Н. Макіавелі [361], Т. Гобса [139], Дж. Локка [354], Д. Юма [755], І. Канта [242]; англійських філософів Р. Бойла [777], І. Ньютона [424]; філософів французького Просвітництва: Ш.-Л. Монтеск'є [399], Вольтера [123], Д. Дідро [175], Ж.-Ж. Руссо [567]; К. Маркса [370], А. Сміта [611], [612], Г. Спенсера [620], О. Конта [281] та ін. Зазначимо, що на КМ у роботах філософів указано імпліцитно. Можна стверджувати, що науковці більше розглядали саме культуру мислення, поступово підводячи до появи терміна «КМ».

Розглянемо позиції тих дослідників, погляди яких, на нашу думку, найбільше вплинули на виникнення концепції КМ.

Так, Фома Аквінський у своїй праці «Summa Theologica» систематично викладав, ураховував і відповідав на всі критичні зауваження його ідей як необхідний етап їхнього розвитку. Філософ підвищив нашу обізнаність не тільки про потенційну силу розмірковувань, але й про необхідність систематичного культивування та «перехресного допиту» розмірковувань. Звичайно, мислення Ф. Аквінського також ілюструє, що ті, хто мислить критично, не завжди відкидають усталені переконання, а тільки ті переконання, у яких немає розумного підґрунтя [10; 768].

Суттєвий внесок у розвиток концепції КМ у середньовічний період зробив Френсіс Бекон, який був стурбований тим, як ми зловживаємо своїм розумом у пошуках знань. Він визнав, що розум не може бути безпечно залишений на його природних нахилах. У своєму трактаті «Покращення навчання» («The Advance ment of Learning»), який ще називається «Про значення і успіхи знання божественного і людського», що стало початком багатотомної праці «Велике відновлення наук» [87], довів важливість вивчення світу емпірично. Він заклав фундамент сучасної науки, зробив акцент на процеси збору інформації і звернув увагу на той факт, що в більшості людей, якщо їх залишити наодинці з собою, розвиваються дурні звички мислення (які він називав

«ідолами»), які змушують їх вірити в те, що є хибним або таким, що вводить в оману. Філософ виокремив чотири типи ідолів: «ідоли племені» (способи, якими наш розум схильний обманювати себе), «ідоли ринку» (способи, якими ми неправильно використовуємо слова), «ідоли театру» (наша тенденція потрапити в пастку у звичайних системах мислення), «ідоли шкіл» (проблеми мислення, засновані на сліпих правилах і поганому навчанні). Цю книгу можна вважати одним із перших суттєвих текстів, що торкаються проблеми КМ, оскільки план міркування, розроблений Ф. Беконом, став планом КМ [768].

Рене Декарт у Франції написав книгу, яка також має суттєве значення для розвитку концепції КМ. Нею стала книга «Правила для керівництва розумом» [168]. У ній Декарт довів необхідність спеціальної систематичної дисципліни розуму, щоб спрямовувати його в мисленні. Він сформулював і відстоював потребу в мисленні для ясності й точності, розробив метод критичного мислення, заснований на принципі систематичного сумніву, підкреслював необхідність засновувати мислення на продуманих основоположних припущеннях, стверджував, що кожна частина мислення повинна піддаватися сумніву, сумніву й перевірці [768].

Можна зробити висновок про те, що погляди науковців епохи середньовіччя продовжили традиції античності й поглибили надбання у сфері культури мислення. Проте КМ – це не тільки культура мислення чи правильний план розмірковування, бо такий підхід характеризує логічне мислення, обов'язковим складником критичного мислення є опора на загальнолюдські цінності, урахування прав людини й свободи думки. Саме погляди вчених епохи Ренесансу й постепокси Відродження на способи мислення відкрило шлях для виникнення науки й розвитку демократії, прав людини й свободи думки, які пізніше ляжуть в основу сучасної концепції КМ. Стисло розглянемо основні аспекти таких поглядів.

В італійському Відродженні одним з провідних філософів, роботи якого асоціюються з управлінням державою, державним устроєм, владою тощо, є Нікола Макіавеллі. У його «Государі» надано критичну оцінку політики дня й закладено основи сучасної критичної політичної думки. Він відмовився

передбачити, що уряд функціонував так, як сказала влада. Швидше, критично проаналізував, як функціонував уряд, і заклав основу для політичного мислення, яке розкриває, з одного боку, реальний план дій і, з іншого – численні протиріччя й невідповідності жорсткого світу політики [361; 768].

Упевненість у КМ Н. Макіавеллі підтримали Т. Гоббс і Дж. Локк – англійські філософи. Вони не прийняли традиційну картину світу, панівну на той час. Жоден з них не прийняв за розумне те, що вважалось «нормальним» у їхній культурі. Обидва вважали, що лише критичний розум здатен до відкриття нових перспектив навчання. Т. Гоббс прийняв натуралістичний погляд на світ, у якому все повинно було бути пояснено доказами й розмірковуваннями [139]. Дж. Локк, своєю чергою, відстоював здоровий глузд аналізу щоденного життя й думки. Він заклав теоретичну основу для КМ про основні права людини й обов'язках усіх урядів підкорятися аргументованій критиці вдумливих громадян [353].

Р. Бойл [777] і І. Ньютон [424] також пропагували дух інтелектуальної свободи й критичної думки. Так, Р. Бойл у своєму творі «Скептичний хімік» («The Sceptical Chymist») [777] піддавав нищівній критиці попередню хімічну теорію. Ньютон, своєю чергою, розробив далекоглядні межі мислення, які різко критикували традиційно прийнятий світогляд. Він розширив критичну думку про такі розуми, як Коперник, Галілей і Кеплер.

Р. Бойл та І. Ньютон серйозно замислювались над природою, визнавали, що від егоцентричних поглядів на світ слід відмовитись на користь поглядів, заснованих винятково на ретельно зібраних доказах і розмірковуваннях здорового глузду.

В епоху просвітництва КМ постало як філософська проблема – необхідність упровадження ідей формування вільної й відповідальної особистості суспільства. Значний внесок у концепцію КМ зробили мислителі французького Просвітництва: Ш. Монтеск'є [399], Вольтер [123] і Д. Дідро [175], Ж.-Ж. Руссо [567]. Усі вони визначали таку передумову: людський розум, якщо він дисциплінований розумом, здатний краще зрозуміти природу соціального й політичного світу. Більше того, для цих думок розум повинен звернутися всередину себе, щоб визначити слабкі й сильні боки думки. Вони цінували дисциплінований

інтелектуальний обмін, у якому всі погляди повинні піддаватися серйозному аналізу й критиці, уважали, що вся влада повинна так чи так підкорятися розумному критичному допиту.

Увагу КМ приділяли також Дж. Локк [354], Д. Юм [755], І. Кант [242]. Ці філософи висували теорію можливості розвитку й становлення вільного, гармонійного та творчого громадянина крізь призму критицизму.

На цих же засадах будується положення німецьких філософів-матеріалістів К. Маркса [370].

Суттєвий внесок у розвиток концепції КМ, безумовно, зробив І. Кант [241].

Значно розширили концепцію критичної думки мислителі XVIII ст., які розвивали почуття сили критичної думки та її інструментів. Одним з таких мислителів був Адам Сміт, який застосовував інструменти критичної думки щодо проблеми економіки й написав «Дослідження про природу і причини багатства народів» («The Wealth of Nation») [611]. Праці А. Сміта вважаються попередниками, що зумовили появу «Критики чистого розуму» І. Канта.

У XIX ст. О. Конт [281] і Г. Спенсер [620] критично розмірковували про соціальну сферу людського життя. Такі міркування зумовили появу низки напрямів досліджень і появи нових теорій у різних галузях науки. Щодо проблеми капіталізму він викликав пошукову соціально-економічну критику К. Маркса; щодо історії людської культури й основ біологічного життя – критична думка призвела до появи праці «Походження людства» Ч. Дарвіна; щодо несвідомого розуму – це відображено в працях З. Фрейда і призвело до створення галузі антропологічних досліджень; щодо мови – до появи галузі лінгвістики та до багатьох суттєвих досліджень функцій символів і мови в житті людини [768].

Отже, основною ідеєю середньовічного періоду була поява критичної думки щодо вже наявних поглядів на різні аспекти: картину світу, походження людини, моральні якості людини, інтелектуальну свободу, державний устрій тощо. Крім того, активізувались дослідження щодо правил розмірковувань (Р. Декарт), їхню потенційну силу, необхідність системного

підходу (Ф. Аквінський), позбавлення дурних звичок мислення (Ф. Бекон) тощо.

3 етап – сучасний період (від початку ХХ століття до сьогодні)

Представниками сучасного періоду розвитку концепції КМ по праву вважаються Е. Гласер [783], Дж. Дьюї [782], А. Кроуфорд, Ж. Піаже [463], У. Самнер [812] та ін.

Цей етап характеризується виникненням власне концепції КМ та проникненням її засад у педагогічну теорію.

Сучасний період історії виникнення концепції КМ у педагогічній теорії і практиці можна розпочати з роботи У. Самнера «Фолквейс» 1906 р., яка була новаторським дослідженням основ соціології й антропології, у ній автор задокументував тенденцію людського розуму мислити соціоцентрично й паралельну тенденцію для шкіл виконувати (некритичну) функцію соціального виховання. Дослідники (Т. Акімова [11], Р. Пол, Л. Елдер, Т. Бартелл [808]) цитують У. Самнера: «У школах усі люди підкоряються єдиному зразку, ортодоксальності. Шкільна освіта, якщо вона не регулюється найкращими знаннями і здоровим глуздом, призведе до появи чоловіків і жінок, які всі одного зразка, як за умов, коли б усі вони були виготовлені на одному токарному станку. Виникає ортодоксальне ставлення до всіх значних доктрин життя. Він складається з найбільш використовуваних і звичайних думок, які поширені в масах. Популярні думки завжди містять широкі омані, напівправду і впевнені узагальнення» [812, с. 630].

Критикуючи підхід до освіти в тогочасному суспільстві, У. Самнер усвідомлював необхідність КМ у житті та освіті: «Критика – це перевірка й перевірка пропозицій будь-якого роду, які пропонується для прийняття, щоб з'ясувати, відповідають вони дійсності чи ні. Критична здатність – це продукт освіти й навчання. Це розумова звичка й сила. Це головна умова людського благополуччя, якої чоловіки й жінки повинні навчатись. Це наша єдина гарантія проти оман, забобонів і неправильного розуміння нас самих і наших земних обставин. Освіта хороша настільки, наскільки вона добре розвиває критичну здатність. Викладач будь-якого предмета,

який налаштовує на точність і раціональний контроль над усіма процесами і методами і який тримає все відкритим для необмеженої перевірки й перегляду, культивує цей метод як звичку в учнів. Люди, навчені в такій системі, не можуть бути заляканими. Вони повільно вірять. Вони можуть тримати речі якомога вірогіднішими будь-якою мірою, без упевненості й без болю. Вони можуть чекати й зважати на докази. Апелюють до своїх найдорожчих упереджень. Освіта на критичному факультеті – єдина освіта, про яку дійсно можна сказати, що вона робить хороших громадян» [812, с. 632– 633].

Не можемо обійти увагою праці Ж. Піаже [463], який наголошував на нашій обізнаності про егоцентричні та соціоцентричні тенденції людської думки і про особливу необхідність розвивати критичну думку, яка здатна розмірковувати з різних поглядів і підніматись до рівня «свідомої реалізації».

Якщо говорити про виникнення сучасної концепції КМ, то розпочинається вона з кінця ХХ ст. – 70 – 90 рр. у Північній Америці як метод реорганізації освітньої системи.

Це пов'язано з кризою західної освіти 70-х рр.: за словами Г. Ущатовської, «виникла потреба у випускниках вищих освітніх закладів, які б мали здатність критично мислити. ... Освіта, яка орієнтована на перспективу, має будуватися на основі двох взаємозалежних принципів: уміння швидко орієнтуватися у стрімко зростаючому потоці інформації і уміння аналізувати і застосовувати отриману інформацію» [675, с. 3].

«У західній системі освіти почався своєрідний рух за КМ. Його мета полягала в тому, що усі академічні дисципліни, які викладаються у вищих навчальних закладах, повинні бути перебудовані з орієнтацією на саморефлексивність. КМ виявилось цілком технологічною методологією, яка може бути впроваджена до різних сфер інтелектуальної діяльності людини» [467, с. 399. Цит. за 675, с. 73].

Провідні позиції в системі західної освіти, зокрема США, зайняла нова освітня парадигма, зміст якої, за твердженням С. Романова та О. Денисевич, полягає «у зміні акцентів – з обсягу інформації на самостійне, критичне мислення. Мета

освіти полягає у навчанні вирішенню завдань, а не просто використанню готового знання» [558].

«Еволюція структурного базису мислення передовсім пов'язана зі зміною практичних завдань, які вирішуються в суспільстві» [231, с. 16].

Значний внесок у розвиток концепції КМ для педагогічної теорії і практики зробив Дж. Дьюї, якого ще називають «батьком КМ». Погляди Дж. Дьюї базувались на поглядах його попередників. У сучасному науковому дискурсі Дж. Дьюї – американський філософ, психолог, педагог – є загально визнаним «батьком» КМ. Саме він дав перше визначення КМ як «активного, наполегливого і ретельного розгляду переконань або передбаченої форми знання у світлі основ, які його підтримують, і подальші висновки, до яких воно прагне» [782]. Оскільки внесок Дж. Дьюї є вкрай суттєвим, то потребує більш докладного розгляду, який буде представлено в підрозділах 1.2 та 2.2.

Не можемо обійти увагою дослідження Е. Гласера [783], який через 30 років після Дж. Дьюї дав більш точне визначення поняття КМ та був співавтором визнаного у світі тесту на КМ тест Ватсона-Гласера.

Отже, на підставі аналізу різних досліджень, що імпліцитно чи експліцитно торкаються концепції КМ у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії й практиці, можна зробити висновок, що ця концепція була представлена з давніх часів у працях філософів, а з кінця ХХ ст. (70 – 90 рр.) ця концепція проникає в педагогічну теорію і починає використовуватись у Північній Америці як метод реорганізації освітньої системи, розроблений американськими когнітивними психологами. Причинами такого проникнення стало усвідомлення, зокрема У. Самнером, необхідності зміни некритичної функції освіти на критичну, і криза в освіті, оскільки в 70-х роках ХХ ст. постала потреба у випускниках шкіл, які критично мислять.

4 етап – сьогодення

Наше сьогодення характеризується розквітом уваги до концепції КМ, зокрема з боку освітян, що зумовлено суттєвими змінами в суспільстві, для розуміння яких розглянемо

характеристику сьогодення як епохи. Як ми вже зазначали в попередньому підрозділі, розвиток поглядів на мислення тісно пов'язаний з епохою людства.

Відображення поглядів на КМ у педагогічній теорії і практиці репрезентовано в розвідках таких дослідників КМ на сучасному етапі, як: зарубіжні науковці – Дж. А. Браус [778], Д. Вуд [778], А. Кроуфорд [658], К. Кроуфорд [306], Дж. Макінстер [658], С. Метьюз [658], Б. Мур [796], Р. Поль [801], Ф. Рогоу [736], В. Саул [658], А. Фішер [786], Д. Халперн [787], С. Шейбе [736] та ін.; науковці на пострадянському просторі – О. Даутова [165], І. Загашев [201], С. Заїр-Бек [201], В. Козира [266], В. Кремень [302], О. Крилова [165], М. Махмутов [376], А. Мосіна [165], І. Муштавинська [201] та ін.; українські вчені – І. Горохова [151], В. Макаренко [358, с. 7], О. Пометун [408], І. Сущенко [408], С. Терно [645], О. Туманцова [358, с. 7], О. Тягло [669] та ін.

Для розкриття досвіду та практичних аспектів розвитку концепції КМ в Україні та світі будемо спиратися на шкільні й університетські посібники, навчальні курси, тематичні сайти тощо.

Науковці характеризують сьогодення по-різному: як Четверту науково-технічну революцію, світ VUCA тощо.

Поняття «науково-технічна революція» з'явилося десь у середині 60-х рр. ХХ ст. Академічний тлумачний словник розкриває поняття «революція» як докорінний переворот у житті суспільства, який призводить до ліквідації віджилого суспільного ладу й утвердження нового, прогресивного [606]. Інші словники [545 – 547] тлумачать дефініцію «революція» так само.

Своєю чергою, під науково-технічною революцією (НТР) розуміють докорінне перетворення продуктивних сил на основі перетворення науки на провідний чинник розвитку суспільства, на безпосередню продуктивну силу [409].

На сьогодні виокремлюють чотири науково-технічні революції:

Перша НТР (XV – XVII ст.) відкинула систему Аристотеля і геоцентричне вчення Птолемея, подала середньовічну схоластику і зусиллями Коперника, Кеплера,

Галлея, Декарта, Ньютона та інших учених створила нові наукові основи математики, астрономії, механіки, медицини, тобто саме природознавство. Цей період характеризується масштабним розвитком промислового виробництва [409].

Друга НТР (XIX ст.) зруйнувала метафізичні ідеї незмінності природи й утвердила діалектичні ідеї загального розвитку та зв'язку в природі на основі атомістичної теорії й періодичного закону і хімії, вчення про збереження й перетворення енергії у фізиці, а також клітинної й еволюційної теорії в біології [409].

Третя НТР (з кінця XIX ст.) почалася з руйнування концепції неподільного атома і створення квантово-механічної системи світосприймання, яка характеризується кількісними фізичними властивостями мікросистем. У ході цієї революції наука здійснює революціонізувальний вплив на розвиток виробництва й виробничих відносин [409].

З середини XX ст. розпочалась Четверта НТР, яка торкнулась, перш за все, інтелектуальної діяльності. Науковці характеризують цю революцію як інформаційну, оскільки інформатизація торкнулась усіх галузей науки та техніки, суспільства, виробництва. У Вікіпедії зазначено, що «Четверта НТР (з середини XX століття) охопила інтелектуальну діяльність, починаючи з інформаційних образів в економіці, штучного інтелекту у нових технологіях і продовжується в біології, інформатизації суспільства, розвивається світова глобалізація у науці і техніці» [409]. Як справедливо стверджує Р. Абдєєв, «Інформація перетворилась на глобальний, у принципі на невичерпний ресурс людства, яке вступило в нову епоху розвитку цивілізації – епоху інтенсивного освоєння цього інформаційного ресурсу й «нечуваних можливостей» феномену управління» [2].

Інформація постійно збільшується в розмірах геометричної прогресії, змінюється та застаріває. Такі процеси потребують від пересічного громадянина вміння до використання ефективних способів, які б дали змогу адаптуватися та виживати в таких умовах. Одним з таких інструментів є КМ як «актуальний та важливий інструмент розумової діяльності особистості. Лише цей розумовий

інструмент у змозі допомогти людині зорієнтуватися в обширі сучасної інформації, яка постійно оновлюється, і спрямувати свої зусилля на розбудову суспільства нового типу» [26, с. 34].

Отже, зараз людство переживає Четверту НТР, яка характеризується високим рівнем інформатизації.

Розглянемо також поняття «світ VUCA», зафіксоване в роботі [390], у перекладі з англійської це означає:

Volatility – мінливість,

Uncertainty – невизначеність,

Complexity – складність,

Ambiguiti – неоднозначність.

До цього, за твердженням автора, існував світ SPOD, у перекладі з англійської цей акронім розкривається так:

Steady – стійкий,

Predictable – передбачуваний,

Ordinary – простий,

Definite – визначений [390].

Зі складників акроніма «SPOD» видно, що «цей світ характеризувався стабільністю, достатньою передбаченістю, простотою в розумінні й конкретністю, у якому було нескладно орієнтуватися» [390]. Саме цей спокійний світ змінив світ VUCA, який, відповідно, характеризується невизначеністю, непередбачуваністю, нестабільністю. Т. Акімова зазначає, що «адаптація індивіда в цьому суспільстві (суспільстві VUCA – приміт. автора) виживання передбачає не сліпе слідування нормам і традиціям, а мисленнєву творчість і вміння знаходити рішення нестандартних проблем» [11].

Сучасні філософи (В. Льїн, В. Кремень, С. Неретіна, В. Розін) характеризують сучасність як час кризи і зміни культур та домінування знання, а такий період вимагає нових підходів до пізнання й мислення: «Щоб стало можливим пізнавати й мислити, не взагалі й традиційно, а адекватно, відповідаючи на виклики часу, треба заново конструювати саму думку, заново встановлюватись у пізнанні» [555].

Услід за С. Неретіною, В. Розін зазначає, що «нова реальність ще не пізнана, можна, проте, спробувати окреслити простір, у якому її можна помислити. Розпочати варто з

характеристики підходу і критеріїв правильності сучасного мислення» [555]. Таким мисленням стає критичне.

Оскільки наше дослідження стосується формування КМ МУПШ, то ми не можемо обійти увагою теорію поколінь У. Штрауса (William Strauss) і Н. Хоува (Neil Howe), бо саме вчителі навчають і виховують майбутні покоління, тому перед нами постає надскладне й важливе завдання: підготувати фахівця, здатного до адекватної підготовки майбутнього покоління з урахуванням його особливостей. Відповідно до теорії поколінь, сучасне покоління – це покоління Z (міленіали) – люди, народжені після 2005 р. (за іншими даними після 2010 р. – прим. авт.) [643]. Ці діти сильно відрізняються від попередніх поколінь: користуються різними гаджетами з раннього віку, легко залучаються до інформаційних технологій та спілкування онлайн, самостійно обирають, що і як дивитись у мережі, активно створюють новий контент. Сьогодні ми маємо дані про те, що покоління Z вже відходить у минуле, а на зміну йому прийшло покоління А (Alpha – діти міленіалів). Це покоління тільки починають вивчати, але вже сьогодні можна виокремити такі його особливості:

- цінність персоналізації та індивідуального підходу;
- відсутність меж реального та віртуального світів;
- створення зовсім нового типу контенту;
- наявність кращих стосунків з батьками;
- наявність високих моральних стандартів і тонке відчуття фальші;
- відсутність довготривалої концентрації (середня концентрація на контенті до 1 секунди, у покоління Z тривало близько 8 секунд);
- 40% не отримують вищої освіти;
- збільшення термінів життя;
- необхідність розвитку емоційного інтелекту;
- стануть руховою силою прогресу (люди цього покоління будуть край ерудованими) [410];
- схильні до самодисципліни, а не контролю ззовні;
- мультизадачні.

Такі особливості обох поколінь і Z, і А демонструють, що саме КМ стане тим необхідним інструментом, що дозволить

бути успішним у житті. Отже, з упевненістю можна стверджувати, що початок ХХІ ст. – це епоха КМ.

Сучасний етап виникнення концепції КМ у педагогічній теорії є результатом роботи американської когнітивної психології – Дж. Андерсон, Р. Стернберг, Д. Халперн, Дж. Брунер, С. Міллер, Д. Надлер, Р. Солсо та ін.

Г. Ущатовська виокремлює три шляхи ідентифікації та розвитку досліджень з КМ на сучасному етапі:

– перший шлях ґрунтується на дослідженнях зв'язку логіки як науки із КМ і аналізом та інтерпретацією основних законів і положень логіки крізь призму КМ;

– другий шлях – ідентифікація КМ через процедуру прийняття рішення;

– третій шлях розвитку дослідження концепції КМ ґрунтується на її впровадженні в освітній процес [675, с. 75].

Нашу роботу буде присвячено саме третьому напрямку – впровадженню концепції КМ в освітній процес університету.

Аналізуючи сучасне представлення концепції КМ у зарубіжній педагогічній теорії та практиці, відзначимо, що воно доволі багате. Проблемі розвитку КМ присвячено значну кількість досліджень сучасних зарубіжних педагогів і психологів. Розкриємо найбільш значущі та відомі.

Звернемо увагу на посібники, у яких репрезентовано питання проблеми розвитку КМ:

Книга К. Кроуфорда «Методика розумової роботи» призначена як керівництво для старших класів середньої школи. У ній наголошено на важливості тренування в методах розумової роботи. Цікавим є те, що це єдине видання, де враховуються умови роботи та гігієна розумової праці. Крім того, розглянуто цільові установки як найважливіша умова успіху, особливості викладання та опрацювання лекцій, читання та вивчення книг, ведення записів і конспектів, користування бібліотекою, виконання письмових робіт, дискусії, дебати, доповіді, реферати, лабораторні роботи, облік, мислення, дослідницька робота [306].

2001 р. у виданні Кембриджського університету вийшла книга А. Фішера «Critical Thinking An Introduction» [786], де розглянуто, що таке критичне мислення і як його покращити,

визначення причин і висновків: мова розмірковувань, уточнення та інтерпретація виразів і ідей, оцінка джерел та ін.

«Environmental education in the schools – Creating a program that works!» («Екологічна освіта в школах – створення програми, яка працює») Дж. А. Браус та Д. Вуда. Книга містить дев'ять глав про різні види діяльності. Кожна глава присвячена різним аспектам розробки й реалізації екологічної освіти: екологічні проблеми у вашому суспільстві, реалії шкільної системи, важливість інтелектуального й морального розвитку учнів, покращення цілей і завдань навчального плану школи, інноваційні стратегії навчання (творче й критичне мислення), види діяльності, які можна адаптувати відповідно до власних потреб, пропозиції щодо засобів підтримки ідей програмування, розробка формальних і неформальних методів для оцінки власного успіху [778].

Книга 2006 р. – методичне видання для вчителів А. Кроуфорда, Е. В. Саул, С. Метьюза, Дж. Макінстера «Технологія розвитку критичного мислення учнів» – це переклад публікації проєкту «Читання і письмо для критичного мислення». У виданні представлено чотири розділи: «Принципи активного навчання й критичного мислення», «Технології, методи й викладання», «Планування уроку й оцінювання», «Навчаємо через різні предмети». У передмові автори зазначають, що ними була створена «програма підвищення кваліфікації педагогів «Активне навчання, КМ», представлена в цьому виданні (прим. авт.), для задоволення потреби шкіл організувати більш глибоке навчання, що було б важливим для учнів у реальному житті – навчання, яке було б корисно і яке не тільки дозволяло б учням краще вчитися, але й виховувало їх більш творчими членами суспільства» [658, с. 10].

Д. Халперн «Психологія критичного мислення» [787]. У наукових колах ця книга вважається однією з найавторитетніших з видань, присвячених КМ. Авторка розглядає особливості мислення, пам'яті, зв'язок між мисленням і мовою, логічні розмірковування, аналіз аргументації, мислення як перевірку гіпотез, вірогідність і невизначеність, прийняття рішень, розвиток навичок розв'язання задач, творче мислення з погляду КМ.

Увагу привертає книга С. Шейбе та Ф. Рогоу «Медіаграмотність. Критичне мислення у мультимедійному світі» [736]. Автори визначають складники КМ: допитливість, бажання досліджувати, постійний аналіз інформації, «базове скептичне ставлення», поцінування якісної аргументації, гнучкість та неупередженість.

Розглянемо дев'яте видання книги Б. Мура, Р. Паркера «Критичне мислення», у якому представлено основи критичного мислення, види розмірковувань, чисте мислення, критичне мислення і зрозуміле письмо, достовірність, переконання через риторику, категоріальну та істинно функційну логіку, три види індуктивних аргументів, пояснення причин, моральні, правові та естетичні розмірковування [796, с. 14 – 16].

Поль Р. У. в 1990 р. представив книгу «Критичне мислення: Що необхідно знати для виживання у швидкоплинному світі» [801], у якій зроблено акцент на тому, що КМ має бути в центрі освітньої реформи. Зміст розбитий на три основних розділи: «Що таке КМ?» (розглянуто рух КМ в історичній перспективі, на шляху до критичного суспільства, КМ – фундамент для утворення вільного суспільства та ін.), «Як цього навчити?» (діалогічне і діалектичне мислення, Сократівське запитання, КМ у науці та ін.), «Уловлювання зв'язків – бачення контрастів» (помилки Макпека – чому КМ можна застосовувати до всіх дисциплін і галузей, Таксономія Блума, критична і культурна грамотність, філософія і когнітивна психологія тощо).

На пострадянському просторі привертають увагу такі роботи:

І. Загашев, С. Заїр-Бек, І. Муштавинська «Учим детей мыслить критически» (2003 р.) – автори зазначають, що вперше в освіті їхньої країни пропонуються методи, спрямовані на розвиток у дитини мисленневих умінь, необхідних для життя в сучасному світі: уміння критично ставитись до інформації, самостійно приймати рішення і робити висновки [201]. Визначена проблематика розкривається у формі проблемних запитань, представлених у п'яти розділах: «Що краще – мандрувати чи навчатись?», «У запитаннях ми народжуємось», «Про малюнки і не тільки», «Робота в групі, чи там, де більше

одного», «Непідведені підсумки». Книга призначена для батьків, учителів, вихователів та гувернерів.

О. Даутова, О. Крилова, А. Мосіна ТРКМ присвятили окремий розділ у навчальному посібнику «Традиционные и инновационные технологии обучения студентов» [165]. У розділі «Технологія розвитку критичного мислення» розглянуто ключові поняття: ТРКМ, поняття КМ у філософії, психології і педагогіці, основні стадії ТРКМ, окремі прийоми ТРКМ.

2011 р. вийшов друком посібник для вчителів загальноосвітніх закладів С. Заїр-Бека та І. Муштавинської «Развитие критического мышления на уроке» [206], який покликаний представити ТРКМ, мета якої – допомогти учню зорієнтуватися в значній кількості навколишньої інформації, а вчителю – реалізувати свій творчий потенціал. Книга дещо перегукується з виданням [201], проте більше спрямована на різні групи методів РТКМ, крім того, додано діагностику результативності роботи учнів у режимі ТРКМ та розкрито особливості використання технології для роботи з дорослими.

Книга для вчителя М. Махумтова «Организация проблемного обучения в школе» [376] привертає увагу тим, що ще в 1977 р. у книзі були представлені методи розвитку КМ, не називаючи їх такими, як методи проблемного навчання. Видання розкриває теоретичні засади проблемного навчання, найважливіші засоби організації процесу проблемного навчання, дидактичні питання створення проблемних ситуацій й вирішення проблем, система методів проблемного навчання, урок – основна форма організації навчально-виховного процесу, підготовка і планування проблемних уроків.

Упровадженню технології критичного мислення в університетську освіту присвячено значну кількість сайтів найвідоміших університетів світу. Проаналізуємо їх з погляду структури та змістового наповнення.

Сайт Оксфордського університету, де студентам пропонується авторський курс дистанційного навчання М. Тальбота «Критичні розмірковування для початківців» (<https://podcasts.ox.ac.uk/series/critical-reasoning-beginners>), складається з шести частин (природа аргументів, його різні типи, викладення аргументів у стилі логіки, що таке доречний

аргумент, оцінка аргументів, подальше читання та ін.), у яких ідеться про аргументи, їхню ідентифікацію, оцінку, способи визначення поганих аргументів. Автори зазначають, що такі навички неоціненні, якщо ви занепокоєні правдивістю власних переконань і переконливістю своїх аргументів [804].

Сайт Кембриджського університету містить курс критичного мислення, який розподілений за двома рівнями (<https://www.ocr.org.uk/qualifications/by-subject/critical-thinking/>). Автори курсу зазначають, що «критичне мислення засноване на навичках, а не на змістовому рівні. Воно розвиває здатність інтерпретувати, аналізувати й оцінювати ідеї, аргументи і може підтримувати навички мислення в усіх предметних галузях – від мистецтва і гуманітарних наук до технічних наук. У курсах представлено різні матеріали теоретичного й прикладного характеру» [804].

«Філософія та критичне мислення» (<http://www.edx.org/course/philosophy-and-critical-thinking>) – дистанційний курс університету Квінсленда. Автори курсу Д. Браун та П. Еллертон розглядають основні філософські теми: взаємозв'язок тілесного й духовного, про природу знання, персональна ідентичність. Матеріали подано у відеолекціях, після кожного модуля є тест на перевірку знань, крім того, у курсі представлено інтерв'ю та діалоги сучасних мислителів з усього світу. Цей курс розрахований на шість тижнів, кожен з яких вимагає від одного до чотирьох годин роботи з ним. Автори курсу знайомлять з принципами філософського дослідження й КМ, допомагають дізнатися, як ми можемо використовувати філософські ідеї, щоб поміркувати про себе і світ навколо нас. Вивчаються теми: «Як міркувати чітко і строго», «Як визначити, проаналізувати й побудувати переконливі аргументи», «Як подумати про рішення центральних проблем філософії», «Як вести філософські бесіди з іншими людьми на важливі теми» [804].

На сторінках «Innovation & Critical Thinking» (сайт Університету Дюка) у вступному слові зазначено: «Оскільки організації повинні впроваджувати інновації, щоб вижити на сучасному висококонкурентному ринку, їм потрібні співробітники, які зможуть спрямовувати свої творчі здібності й інновації на вирішення організаційних завдань і цілей» [790]. 3

метою реалізації цього завдання студентам пропонується пройти чотири курси, щоб отримати сертифікат про інновації й критичне мислення. На початку це дасть змогу познайомитись з власними можливостями щодо творчості та інновацій, далі буде надано набір інструментів, які дозволять використовувати свій творчий потенціал для виявлення й рішення організаційних проблем. Потім одні завдання вимагатимуть від здобувачів погляду на проблему під іншим кутом, з метою отримання більш творчого результату, а інші проведуть через процес використання аналогій чи методів заміни, щоб знайти творче вирішення проблеми [790].

Сайт Університету Йоганнесбурга має сторінку «Innovative, creative and critical thinking» (<http://findyourway.uj.mobi/index.php/success-beyond-graduation/innovative,-creative-and-critical-thinking>). Це модуль, який дозволяє оволодіти випускникам університету успішними досягненнями у навчанні, а цьому сприятиме саме інноваційне і креативне мислення. Автори справедливо зазначають, що «стратегії різних компаній спрямовані на пошук студентів, які є інноваційними й можуть використовувати свої творчі здібності, і, що найбільш важливо, людей, які необмежені встановленими стандартами» [769].

Модуль на сторінці представлений переважно відеоматеріалами, які присвячено різним аспектам критичного мислення: «Нестандартне мислення», «Творчість та інновації», «Поради для мозкового штурму, творчих та інноваційних ідей», «Що таке критичне мислення?», «Поради для покращення критичного мислення», «Чому вам необхідно бути креативним і критичним», «Чому інноваційне, креативне та критичне мислення важливі?» Наприкінці модуля студентам пропонується кілька проблемних ситуацій, над якими студенти мають поміркувати із застосуванням КМ [769].

Оклендський університет має курс «Логіка і критичне мислення» (<https://www.futurelearn.com/courses/logical-and-critical-thinking>). Тривалість курсу – вісім тижнів, щотижневе навчання передбачене протягом чотирьох годин. Це один з небагатьох безкоштовних курсів. Розробники – доцент Тім Дар і доктор Патрік Джирард – зазначають, що курс дозволить

дізнатись, як виявляти й уникати поширених помилок мислення, які призводять до формування поганих переконань, розпізнавати, реконструювати й оцінювати аргументи, використовувати базові логічні інструменти для аналізу аргументів, застосовувати ці інструменти в таких галузях, як наука, моральні теорії і право. Одна частина курсу присвячена ключовим концепціям у логічному і критичному мисленні, інша – застосуванню цих концепцій у знайомих галузях, щоб допомогти користувачам розвинути практичні й корисні навички логічного та критичного мислення. Під час першого тижня розглядаються відомості про логічне й критичне мислення та загальні перепони й омани. На другому – слухачі вчать визначати передумови й висновки, що є складниками сильного аргументу, і будувати аргументи в стандартній формі. Третій тиждень розкриває інформацію про різницю між дедуктивними і недедуктивними аргументами та про достовірність, недійсність, силу і слабкість. Четвертий тиждень репрезентує сильні й слабкі аргументи більш докладно, вчить визначати, коли аргумент є обґрунтованим або переконливим і як його оцінювати. З п'ятого до сьомого тижня вивчаються три галузі – наука, право і мораль, які потребують навичок логічного і критичного мислення відповідно до конкретних вимог цих галузей. Восьмий тиждень – застосування набутих навичок у «дикій природі», щоб побачити й апробувати придбані за курс навички. Цікавим у курсі є те, що матеріал представлений не сухою науковою мовою, а короткими відео (до 7 хвилин), кейсами та інфографіками, додатковими статтями, перевірка засвоєних знань здійснюється через тестування тощо [794].

Курс «Критичне мислення для інформаційної доби» (<https://www.coursera.org/learn/mindware>) Мічиганського університету, автор Річард Нісбетт, відрізняється тим, що до теорії логіки додано елементи психологічних, статистичних та економічних теорій. У вступному слові до курсу зазначено, що більшість професій у наші дні потребують не тільки загального інтелекту, а й уміння збирати, аналізувати та думати про дані. Зазначено, що навички КМ дозволяють бути успішним не тільки в професійному житті, а й збагачують особисте, коли вони застосовуються до проблем повсякденного життя, ураховуючи

судження й вибір. У курсі представлено основні поняття від статистики, вірогідності, наукової методології, когнітивної психології і теорії затрат і вигод, продемонстровано, як їх можна використовувати до всього: від переваги одного продукту над іншим до критики в ЗМІ наукових досліджень. Концепції визначаються коротко, а потім застосовуються на різних прикладах: ситуації в бізнесі, ЗМІ, повсякденному житті. На сторінці курсу представлені статистичні дані, у яких зазначено, що 14% людей, які пройшли курс, розпочали нову кар'єру, 29% – отримали значні переваги в кар'єрі, 17% – стали більше заробляти або отримали підвищення. Курс розрахований на чотири тижні, кожний передбачає три-чотири години навчання і містить 8 тем: «Статистика», «Закон великих чисел», «Кореляція», «Експерименти», «Прогнозування», «Когнітивні упередження», «Вибір і рішення», «Логічне і діалектичне розмірковування». Курс містить відеолекції та матеріали для самостійного вивчення [798].

Ми проаналізували кілька сайтів відомих університетів світу, усі вони мають спеціальні сторінки, що репрезентують ті чи ті аспекти критичного мислення, переважно на цих сторінках представлено дистанційні курси з його розвитку. Зазначимо, що на цих сайтах критичне мислення співвідноситься з інноваційним мисленням.

Курс «Critical Thinker Academy: Learn to Think Like a Philosopher» («Академія критичних мислителів: учись мислити як філософ») навчить фундаментальних концепцій критичного мислення (логіка, аналіз аргументів, риторика, розмірковування з вірогідностями, важливість базових знань та ін.) [781]. Курс платний, містить 19 годин відео, 20 статей, 17 ресурсів для скачування, можливість постійного доступу та доступу через мобільні засоби, по закінченні можна отримати сертифікат. Автор – Кевін де Лапланте, канадський викладач екологічної філософії, засновник Академії критичних мислителів – зазначає, що критичне мислення слугує ядром розумної людини, проте на сьогодні в університетах переважають спеціальні курси, присвячені логіці, аналізу аргументів і критичним розмірковуванням, у яких занадто мало студентів. Цей курс розкриває такі аспекти: чому критичне мислення важливе,

різниця між логікою та аргументацією, що робить аргумент хорошим і поганим, важливість базових знань для критичного мислення, методи аналізу й реконструкції аргументів, як ми насправді формуємо переконання й приймаємо рішення, як трайбалізм і політична поляризація впливають на нашу здібність критично мислити, як наукові дебати часто містять значення ключових термінів, таких як «теорія», «закон» і «гіпотеза», як розмірковувати про випадковість і невизначеність, як написати добре аргументоване есе, як цитувати джерела й уникати плагіату у своєму письмі. Вимоги, що висувають автори до абітурієнтів, – це інтерес до покращення навичок критичного мислення [781].

На особливу увагу заслуговує сайт The Foundation for Critical Thinking – результат співпраці некомерційних організацій: Центру критичного мислення і моральної критики та Фонду критичного мислення, які співпрацюють з метою просування освітньої реформи, шляхом культивування об'єктивного критичного мислення і покликані інтегрувати наукові і теоретичні розробки Центру, а також допомогти викладачам щодо покращення процесу викладання. Автори намагаються зробити критичне мислення ключовою соціальною цінністю і ключовою організаційною концепцією всієї освітньої реформи. В інформації про себе засновники сайту зазначають, що «в той час, як суспільство зазвичай висуває цінності, наповнені поверховими, безпосередніми «вигодами», критичне мислення культивує сутність і істинну інтелектуальну дисципліну, вимагає саморефлексії і неупередженості, розвитку основних інтелектуальних переваг, таких як інтелектуальна смиренність, наполегливість, чесність і відповідальність». На сайті представлено доволі багатий матеріал щодо критичного мислення: розділи про визначення, коротку історію, основні запитання й відповіді; авторську концепцію, дослідження в галузі критичного мислення, бібліотеку, конференції, присвячені проблемі розвитку й формування критичного мислення та ін. На жаль, література, присвячена різним аспектам критичного мислення, та доступи до тестів винятково платні [768].

Як видно з моніторингу зарубіжних сайтів з проблеми розвитку критичного мислення, значна кількість провідних університетів світу має такі сайти та розміщує на них дистанційні курси з окресленої проблематики й активно впроваджує їх у практику навчання. Зміст і структура курсів зумовлена їхньою логікою. Вони призначені для студентів університетів, проте можливість проходження курсів та ознайомлення з інформацією мають усі охочі. Автори курсів однотайно озвучують думку про необхідність володіння навичкою критичного мислення як обов'язковою умовою успішного професійного життя, а саме: критичне мислення співвідноситься з інноваційним мисленням.

На окрему увагу заслуговує сайт The Foundation for Critical Thinking, автори якого прагнуть зробити критичне мислення ключовою соціальною цінністю і ключовою організаційною концепцією всієї освітньої реформи.

Отже, проблемі розвитку критичного мислення приділено значну увагу зарубіжної педагогічної спільноти вищої школи. Така практика заслуговує на адаптацію досвіду в Україні.

Як видно з аналізу наукових навчально-методичних посібників, дистанційних курсів щодо концепції КМ на сучасному етапі в зарубіжній педагогічній практиці, ця концепція має багату історію і практику, яка активно впроваджена в систему освіти всіх рівнів. Значну кількість книг, навчально-методичних посібників присвячено розвитку КМ студентів коледжів, учнів школи. Провідні університету світу мають сайти, на яких представлено дистанційні курси для студентів цих університетів, а також усіх, хто бажає підвищити власний рівень КМ, оскільки, на думку авторів, така навичка обов'язково необхідна для успішного професійного життя.

Перейдемо до розгляду сучасного стану розвитку концепції КМ у вітчизняній педагогічній теорії.

Розвиток критичного мислення здобувачів освіти тільки починає ставати пріоритетним напрямом системи навчання в Україні. Такий стан закріплений у нормативно-правових документах та концептуальних положеннях. Розглянемо основні документи.

У Законі України «Про освіту» в статті 12 «Повна загальна середня освіта» визначено мету повної загальної середньої освіти, досягнення якої забезпечується формуванням ключових компетентностей. «Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [445].

В Указі Президента України № 347/2002 від 17.04.02 р. «Про національну доктрину освіти» зазначено лише, що національний характер освіти і національне виховання «має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України» [529]. На жаль, не зовсім зрозуміло, що мають на увазі під самостійним мисленням.

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» ми знаходимо поняття «критичне осмислення» в межах знань в описі кваліфікаційних рівнів. Так, 7 рівень визначається як «здатність особи розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов». Серед знань, якими має володіти фахівець, визначено «критичне осмислення теорій і принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання», а серед умінь – «поглиблені когнітивні та практичні уміння/ навички, майстерність та інноваційність на рівні, необхідному для розв'язання складних спеціалізованих задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності або навчання» [447]. Удруге «критичне осмислення» знаходимо у 8 рівні «здатність особи розв'язувати складні задачі і проблеми

у певній галузі професійної діяльності та/або у процесі навчання, що передбачає проведення дослідження та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог», необхідні для цього знання «критичне осмислення проблем у галузі та на межі галузей знань», відповідно, серед умінь – здатність розв'язувати проблеми в нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності [447].

У Державному стандарті початкової освіти визначення поняття «мислення» фіксуємо десять разів. Розглянемо, у яких контекстах воно вжито в Держстандарті. Уперше в документі ми натрапляємо на поняття «мислення» у словосполученні «способи мислення», яке входить до загальних та обов'язкових результатів навчання. Далі зустрічаємо поняття «незалежне мислення», яке є ціннісним орієнтиром у реалізації мети початкової освіти: «Реалізація мети початкової освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: ... розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі...» [442]. У пункті 9 знаходимо поняття «критичне та системне мислення» як спільне для всіх ключових компетентностей. Розвиток мислення також входить до ключових компетентностей різних освітніх галузей: математичної (п. 13) – «розвиток мислення», природничої (п. 14) – «формування наукового світогляду і критичного мислення», інформатичної (п. 16) – «здатності до використання інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого самовираження...», мистецької (п. 19) – «здобувач освіти виявляє ..., асоціативне мислення у процесі художньо-творчої діяльності ...» [442].

У документі «Нова українська школа: основи Стандарту освіти» 2016 р. критичне мислення входить до переліку 24 рис і чеснот, визнаних пріоритетними в системі освіти понад 50 країнами світу. Ці риси і чесноти стали, своєю чергою, основними орієнтирами змісту освіти Нової української школи України [416, с. 14].

Концепція «Нова українська школа» також визначає критичне мислення як уміння, спільне для всіх компетентностей [415].

Заслугує на особливу увагу Державний стандарт базової і повної загальної освіти, у якому розвиток критичного мислення входить до завдань освітньої галузі в основній школі [447, с. 16], а також до завдань різних освітніх галузей: суспільствознавства – «розвиток інтелекту дитини, її критичного та творчого мислення» [447, с. 6], математики – «розвиток логічного, критичного і творчого мислення учнів» [447, с. 20]; до суспільствознавчого, технологічного компонентів старшої школи [447, с. 31].

Отже, аналіз нормативно-правових документів України щодо здобувачів освіти засвідчує, що одним з найважливіших завдань сучасної освіти є розвиток критичного мислення здобувачів освіти та фахівців освітньої галузі.

Важливим показником уваги до концепції КМ у вітчизняній педагогічній теорії і практиці вважаємо наявність публікацій та праць українською мовою. Сьогодні діяльність здійснюється у двох напрямках: переклад іншомовних видань і їх адаптація до українських реалій сьогодення та представлення власного досвіду впровадження технології КМ в Україні.

На сучасному етапі розвитку української науки теорія і методика розвитку критичного мислення є порівняно новою, оскільки дослідження, присвячені цій освітній інновації, почали з'являтися тільки в 90-х роках минулого століття. Український науковий дискурс щодо концепції КМ представлений: статтями в періодичних фахових виданнях, поодинокими дисертаційними роботами, методичними розробками: переважно навчально-методичними посібниками, дистанційними курсами на різних освітніх платформах.

Статті в періодичних фахових виданнях України розкривають різні аспекти дослідження проблеми розвитку КМ учнів школи та студентів. Це розвідки, у яких репрезентовано результати емпіричних та теоретичних досліджень за різними галузями знань.

Ми також проаналізували теми дисертаційних робіт, присвячених КМ. Так, у протоколах НАПН України за останні

п'ять років затверджено чотири дисертації, урахувавши й нашу. З них три дослідження присвячено розвитку КМ студентів і одна – учнів основної школи.

Захищені дисертації за 2015 – 2020 рр. – це праці С. Терна, І. Горохової, Л. Києнко-Романюк.

У дисертації С. Терна «Методика розвитку КМ старшокласників у процесі навчання історії» (2015 р.) [645] представлено теоретичну модель та методику розвитку КМ старшокласників у процесі навчання історії. В основі теоретичної моделі перебуває постулат про те, що КМ є мисленням усвідомленим, самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим, контрольованим, самоорганізованим. Найсуттєвішою рисою методики розвитку КМ є залучення школярів до розв'язування проблемних завдань шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог і рефлексію пізнавальної діяльності [645].

Дисертацію І. Горохової присвячено «Мовно-комунікативній практиці формування критичного мислення в сучасних університетах США» (2016 р.), у якій обґрунтовано, що наявні в сучасних університетах США мовно-комунікативні практики формування КМ базуються на трьох основних групах передумов: концептуальних (тривалій традиції розвитку КМ у світовій філософії), мовленнєвих (особливостях розвитку критичного мислення засобами англійської мови) та дидактичних (напрацьованих в університетах США методичних прийомах і спеціальних навчальних практиках розвитку КМ). Виокремлено типові характеристики навчального курсу з розвитку КМ у сучасних університетах США: пріоритетність розгляду засобів і правил ведення аргументації як основної мети розвитку КМ; визначення його технології, незалежної від змісту навчального матеріалу; застосування елементів дискусії в освіті та діалогічного навчання тощо. З'ясовано, що ці характеристики зумовлені спрямованістю навчальних програм вищої освіти США на формування та розвиток необхідних компетентностей з КМ у студентів університету [151].

Суттєвою є дисертаційна робота Л. Києнко-Романюк [250], у якій представлено розвиток КМ студентської молоді як

загальнопедагогічна проблема. Авторка проаналізувала основні теоретичні положення про розвиток КМ, педагогічні засоби, які сприяють прояву його різноманітних форм. Уточнено дефініцію «критичне мислення», сформовано поняття «моральне критичне мислення». Здійснено узагальнення педагогічного досвіду розвитку КМ студентської молоді [250].

Щодо представлення досвіду впровадження технології КМ у процес навчання, то тут треба виокремити такі праці:

Макаренко В., Туманцова О. «Як опанувати технологію формування критичного мислення» (2008 р.) – посібник містить теоретичні і практичні матеріали, методичні рекомендації щодо впровадження в освітній процес технології формування та розвитку КМ, призначений для директорів, заступників директорів шкіл, учителів-предметників, студентів педагогічних ЗВО. У посібнику представлено три розділи: «Розділ I. Теоретичний», «Розділ II. Дидактичний», «Розділ III. Практичний». У передмові автори зазначають, що «однією з технологій, яка допомагає учню не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, є технологія формування та розвитку КМ, яка використовується у вітчизняній педагогіці вже більше десяти років». Також зауважено, що посібник розкриває поняття КМ і умови для його розвитку, розглянуто структуру та планування кожного з етапів уроку в технології формування та розвитку КМ, представлено детальні описи специфічних прийомів та методів роботи, які можна використати на практиці, особливості організації педагогічної майстерні в школі [358, с. 7].

У книзі «Спільна історія. Діалог культур» «приділено увагу питанням пошуку ідентичностей в умовах полікультурного суспільства, збереження історико-культурної спадщини, трансформації символічного простору міста, впливу епох на свідомість людини через образи та звуки, ролі молоді у міжкультурному діалозі. Матеріали посібника можуть бути використані у викладанні навчальних курсів суспільно-гуманітарного циклу в старших класах ЗНЗ та перших курсах ЗВО» [621]. Цікавою для нас є методична скарбничка, представлена наприкінці книги, у ній розкрито методи висловлення думок і вибору позицій; організації обговорень та

дискусій; роботи з текстами; досліджень і реалізації проєктів; проведення аналізу та рефлексії; аналізу, систематизації та планування; організації зворотного зв'язку – це методи розвитку КМ. У цій книзі наведено зразки використання методів розвитку КМ на прикладі історії.

«Критичне мислення як інструмент проведення правоосвітніх заходів у загальноосвітніх навчальних закладах. Рідер для учителів – учасників тренінгу» – автор С. Терно. «У рідері представлено методiku розвитку КМ школярів у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін. В основі постулат про те, що КМ є мисленням усвідомленим, самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим, контрольованим, самоорганізованим. Найсуттєвішою рисою методики розвитку КМ є залучення школярів до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності» [650]. У рідері розглянуто вісім тем: «Світ КМ: образ та мімікрія», «Кому важливо розвивати КМ учнів?», «Природовідповідне» навчання історії шляхом розвитку КМ», «Освітня практика КМ», «Критичне мислення – середньовічна відсталість?», «У чому секрет успіху пропаганди? Або усвідомленість – системотвірна властивість КМ», «Роль КМ у громадянському вихованні на уроках історії», «КМ: стратегії та процедури».

Також С. Терно є автором посібника для вчителя «Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії)» [654]. Автор пропонує модель КМ, яка покладена в основу теорії розвитку КМ. «Відповідно до системного підходу в спроектованій моделі відображені властивості, склад, функція та генезис критичного розмірковування. Сформульовано методичні рекомендації для вчителів з розвитку КМ учнів. Запропонована система роботи сприятиме активізації пізнавальної діяльності школярів та забезпечить ефективну роботу вчителя з розвитку КМ учнів» [654, с. 3].

На особливу увагу заслуговує навчальний посібник О. Тягла «Критичне мислення» [669]. Основна мета цієї книги – допомогти навчитися ефективно мислити й доносити свою позицію конкретному адресатові. Тому вона, по-перше, має

міждисциплінарний характер, ґрунтуючись на дослідженнях у царині критичного і творчого мислення, композиції, логіки, риторики, герменевтики та епістемології. По-друге, вона переважно має характер практичного посібника, що обумовлює спрямованість не стільки на розширення знань, скільки на тренування раніше набутих чи формування нових стійких умінь успішно мислити й викладати думки. По-третє, її предметним полем обрано сучасний раціональний дискурс: це поле не обмежується наукою, природно передбачаючи й інші сфери, тією чи тією мірою керовані раціональними критеріями, наприклад, освіту, менеджмент чи практичну юриспруденцію [669]. Книга складається з трьох розділів: «Критичне мислення (аналіз проблемного міркування, розуміння міркування, критика аргументованого міркування)», «Поняття про творче мислення (критика і творчість – два боки успішного розв’язання проблем, творче мислення у індивідуальному розв’язанні проблеми, творчість у колективному розв’язанні проблеми)», «Основи композиції (поширені жанри наукових праць, вибір теми дипломної роботи, деякі особливості національного дисертаційного процесу)» [669].

Суттєвим внеском у теорію КМ на сучасному етапі, на наш погляд, є монографія «Критичне мислення: освіта, творчість, цінності» за загальною редакцією В. Кременя [302]. В анотації до видання зазначено: «у монографії досліджено КМ як дійовий фактор пізнання й практичного освоєння соціально-культурного і природного світу. Автори підкреслюють роль мислення у визначенні стратегій розвитку важливих сфер сучасного соціуму – науки, культури і освіти. Показано роль продуктивного мислення в реалізації креативного потенціалу людини у відповідях на виклики новітньої соціалізації. Окреслено шляхи подолання суперечностей розвитку сучасної особистості у вимірах цивілізаційного поступу сучасності» [302]. Книга містить шість розділів, присвячених різним аспектами мислення: «Феномен мислення в системі когнітивного аналізу», «Мислення і знання в інтелектуальних практиках сучасності», «Трансформації інноваційної освіти в інформаційному суспільстві», «Мислення як основна справа освіти», «Візуальне мислення в філософсько-освітніх

контекстах сучасності», «Принципи педагогічного мислення в системі навчального процесу».

Навчально-методичний посібник для вчителів «Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі» – автор В. Козира. У посібнику розкрито суть технології критичного мислення. Він складається з двох розділів: «Психолого-педагогічні основи технології розвитку КМ» (розглянуто поняття КМ, мету і завдання технології розвитку КМ, вплив КМ на формування ключових компетентностей учителя та учня, необхідні дидактичні та організаційні умови роботи за технологією розвитку КМ), «Моделювання уроків за технологією розвитку КМ» (представлено особливості організації освітнього процесу за технологією розвитку КМ, структуру уроку розвитку КМ, методи та стратегії технології розвитку КМ, як планувати урок за технологією розвитку КМ, конструктор уроків розвитку КМ) [266].

Доволі цитованим є посібник Л. Ямшикової «Критичне мислення як вид розумової діяльності» [765], у якому розглянуто становлення поняття КМ, його характеристики, концептуальні підходи до рівня розвитку КМ, практику оцінювання рівня КМ.

На увагу заслуговує методичний посібник Н. Ларіонової «Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи» [553], де КМ представлено як інноваційний психолого-педагогічний концепт: докладно розкрито феноменологію КМ та методологічні засади розвитку КМ молодших школярів; запропоновано методичні розробки уроків розвитку КМ у початковій школі на засадах НУШ.

Цікавим для вчителів є посібник «Навчаємо мислити критично» О. Пометун та І. Сущенко [408], у якому «стисло викладено основи теорії розвитку критичного мислення учнів, описано сукупність відповідних методів і методичних прийомів, що можуть використовуватися на уроках з різних предметів, подано приклади уроків з використанням цих методів» [408, с. 2]. Посібник стане в нагоді учителям-практикам, студентам – майбутнім учителям та іншим; складається з шести розділів: «Що таке критичне мислення?» (коротко розкрито інформацію про те, чому людині необхідне КМ, які види мисленнєвої

діяльності не є КМ, якими є характеристики критично мислячої людини), «Особливості організації навчального процесу з використанням методів і прийомів КМ» (представлено особливості освітнього процесу, спрямованого на розвиток КМ, та окремі моменти, необхідні для організації на уроках розвитку КМ), «Основні методи і прийоми розвитку КМ» (наведено приклади та характеристики методів розвитку КМ, розподілених за категоріями: методи роботи з різними видами текстів, наочні методи організації інформації, постановка запитань, навчальна дискусія, методи рефлексії), «Структура уроку з використанням методів КМ», «Приклади використання методів і прийомів розвитку КМ на різних етапах інтерактивного уроку історії», «Приклади уроків з різних предметів з використанням методів розвитку КМ» (наведено приклади уроків з української літератури, світової літератури, всесвітньої історії, математики, інформатики, біології, хімії, фізики та ін.).

Колектив авторів (О. Пометун, І. Сущенко, Л. Пилипчатина, І. Баранова) у 2016 р. представили навчальний посібник для учнів 10 (11) класів «Основи КМ» [438]. Посібник укладено відповідно до однойменної програми курсу за вибором. «У ньому подані навчальні матеріали для проведення уроків з використанням інноваційних методів навчання» [438].

Той же колектив авторів презентує самовчитель «Критическое мышление для всех» (2017 р.) [475], спрямований на формування в читачів навичок КМ. Докладно розкрито «способи вирішення проблем за допомогою продуктивних способів організації власних ідей і прийняття рішень з урахуванням особливостей характеру людини». Посібник, за словами авторів, можуть використовувати всі, хто хоче підвищити власну життєву успішність, а також може бути використаним в освітньому процесі будь-якого закладу освіти. Посібник складається з двадцяти тем, присвячених різним аспектам розвитку КМ, зокрема мотивації, оцінці проблеми та інформації, систематизації ідей, ролі емоцій у КМ, необхідності постановки запитань, аргументації тощо.

Освітній проєкт «На урок» розробив «Електронний збірник теоретичних та практичних матеріалів для формування КМ учнівства» [189]. У збірнику розкрито теоретичні аспекти

розвитку КМ, практичні методи та прийоми для розвитку КМ, серед яких: «Барометр», «Сенкан», «Лицарі Круглого столу», «Думай, збирайся, ділись», «Дискусійне кафе», «Плакат думок», «Читацький театр», «Мозаїка», «ЗаХід», «Прогулянка галереєю», «Акваріум», РАФТ, «Кубик Блума», реверсивна мозкова атака, «Алфавітний мозковий штурм», «Кільця Венна», критичний аналіз зображень тощо.

Сьогодні одним з найдоступніших засобів отримання інформації, безумовно, є мережа Інтернет, у якій сучасна людина шукає інформацію, здобуває освіту тощо. Розглянемо найпопулярніші сайти, присвячені КМ в Україні.

Так, у загальному доступі знаходиться освітня платформа «Критичне мислення» (<http://www.criticalthinking.expert>). На ній представлена інформація про платформу, «що таке КМ?», найближчі тренінги і як замовити тренінг, «банк уроків», розділ «для самоосвіти», «Новини / блог», «Відгуки», «Замовити книги», «Рекомендації практиків», «ЗМІ».

На особливу увагу заслуговує платформа «Прометеус», на якій представлено три курси: «Освітні інструменти критичного мислення» (https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/info), «Критичне мислення для освітян» (https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/info), «Наука повсякденного мислення» (https://courses.prometheus.org.ua/courses/UQx/THINK101/2016_T2/about).

Курс «Освітні інструменти критичного мислення» побудований за модульним принципом і складається з трьох модулів: ««Страдиварі» освітнього процесу – особистість освітянина», «Один стимул – багато реакцій: розвиток особистості учня», «Хореографія освіти: стандартизація чи персоналізація». Автор курсу С. Терно у вступному слові зазначає: «Пропоную до вашої уваги яскраві теми: сектантство в педагогіці, мистецтво бачити сильні сторони різних педагогічних напрямків, побудова взаємин зі здобувачами освіти тощо! Спробуємо критично осмислити, чи не потрапляємо ми в тенета сектантських уявлень, коли нас намагаються переконати у єдино правильному шляху в освіті?...

Спробуємо переглянути наші традиційні уявлення про побудову взаємовідносин зі здобувачами освіти» [434].

Курс «Критичне мислення для освітян», своєю чергою, побудований за тижневим принципом. Перший тиждень присвячений переважно особистості вчителя і розкриває такі теми: «Навіщо потрібне КМ вчителям та учням?», «Що потрібно для успішної діяльності: IQ, емоційний інтелект, мислення, розум, довіра?», «Наші цінності та емоційний інтелект або від чого залежить кінцевий пункт подорожі та задоволення у процесі?» та ін. На другому тижні автори розкривають цінності, які знаходяться в основі догматичного та КМ, стратегії, процедури, базові техніки розвитку КМ, вчать розуміти інформацію та читати критично. Третій тиждень презентує два типи сприйняття світу вчителем та його ефективності, особливості успішної школи, моделі навчання тощо. Четвертий тиждень – співвіднесення повсякденного, фахового та КМ, навчання аналізу, синтезу та порівняння, уміння обирати інформацію. П'ятий тиждень – особливості медіаосвіти, медіаграмотності, способи перевірки медіаповідомлення, розпізнавання фейку та створення медіаконтенту [301].

Курс «Наука повсякденного мислення» (https://courses.prometheus.org.ua/courses/UQx/THINK101/2016_T2/about) представлений на освітній платформі «Prometheus». Автори пропонують розглянути такі теми: «Науковий метод і його застосування в повсякденному житті», «Інструменти, які поліпшать ваше повсякденне мислення і допоможуть глибше зрозуміти упередження», «Поради про те, як можна змінити погляди інших людей», «Техніки для навчання і кращого запам'ятовування інформації», «Як відрізнити факти від вигадки». Викладачі курсу – Дж. Танген (старший викладач у сфері пізнання Університету Квінсленда), М. Томпсон (постдокторант в Університеті Квінсленда), Е. Маккензі (продюсер курсу «Наука повсякденного мислення»). Курс розрахований на дванадцять тижнів. Матеріали курсу спрямовані на отримання знань про явища, що впливають на нашу здатність критично сприймати реальність – слухові та візуальні ілюзії, хибні спогади, забобони та переконання,

упередження та схильності, давати оцінку різним твердженням, визначати вплив різних обставин на наше життя тощо.

Курс «Вступ до критичного мислення» (<https://vumonline.ua/course/critical-thinking/>) Відкритого університету Майдану на платформі VUMonline, автором якого є О. Карачинський, присвячений популяризації точного мислення. Курс складається з трьох розділів: «Закони логіки» (знайомство з фундаментом КМ, який сприяє об'єктивній правильності розмірковування), «Швидке і повільне мислення» (чому ми здійснюємо нерациональні вчинки і як приймаємо неправильні рішення, використовуючи два види мислення – «Повільне» (усвідомлено що-небудь аналізуємо) і «Швидке» (неусвідомлений порив, автоматизм)), «Логічні помилки й когнітивні викривлення» (про помилки, яких може неусвідомлено припускатися людина і як через це викривляється її сприйняття світу).

Відзначимо, що переважно всі сучасні українськомовні інтернет-ресурси спрямовані на впровадження КМ у середню ланку освіти.

Серед оприлюднених робочих програм університетів знаходимо робочу програму навчальної дисципліни «Основи критичного мислення» кафедри філософії Київського університету імені Бориса Грінченка, укладач Т. Бондар [437]. Мета цієї дисципліни «полягає у формуванні та вдосконаленні культури мислення студентів шляхом засвоєння ними основних знань логіки та вироблення навичок доказового, несуперечливого, критичного мислення в процесі застосування набутих знань у практичних ситуаціях» [437, с. 9]. Цілком погоджуємось з авторами програми, які наголошують на важливості розвитку інтелектуального потенціалу країни і зазначають: «реалізація завдань, що стоять перед сучасним українським суспільством у галузі освіти, неможлива без наявного інтелектуального потенціалу та належного кадрового забезпечення. Високий рівень освіченості і виховання фахівців освітньої галузі є запорукою не лише ефективної професійної діяльності, але і створення привабливого іміджу України, що сприятиме її інтеграції до світової спільноти. А це вимагає розвитку і поглиблення логічного компонента освіти, адже

логічна культура є ядром інтелектуальної культури фахівця» [437, с. 8].

Отже, аналіз вітчизняної педагогічної думки доводить, що концепцію КМ широко представлено дослідженнями в галузі шкільної освіти, а також дистанційними курсами на відкритих освітніх платформах переважно для вчителів шкіл. Фундаментальні розвідки, навчальні та навчально-методичні посібники чи інші видання, які б розкривали впровадження концепції КМ у систему навчання вищої школи, на сьогодні в Україні майже відсутні.

Підсумовуючи, висновковуємо, що інструменти і ресурси концепції КМ значно збільшені завдяки історії КМ. Основний внесок у концепцію КМ зробили філософи, психологи, а для концепції КМ як для освітньої технології – педагоги. Сучасна концепція КМ є сумою всіх знань, отриманих різними науками.

Аналіз передумов виникнення історичних аспектів виникнення концепції КМ дозволяє зробити такі висновки:

В історії розвитку концепції КМ можна виділити чотири періоди – період античності, середньовічний період, сучасний період, сьогодення.

Перший етап – період античності – характеризується появою певної культури мислення й закладання, зокрема грецькими філософами підвалин для критичного розмірковування. Обґрунтовано необхідність думати системно, передбачати наслідки дій, добирати аргументи, виявляти суперечки й адекватно реагувати на заперечення. Основоположником культури мислення можна вважати Сократа. З упевненістю можна сказати, що концепцію КМ започаткували античні філософи.

Другий етап – середньовічний період – продовжує традиції філософів античності й поглибив надбання у сфері культури мислення. Зокрема Фома Аквінський схвалював критику ідей як необхідний етап їхнього розвитку, розкрив потенційну силу розмірковувань, їх систематичного культивування; Ф. Бекон акцентував увагу на тому, що людський мозок сам собі створює перешкоди під час розуміння істини, тож необхідно їх уникати. Дослідник визначив чотири типи ідолів – дурних звичок мислення; Р. Декарт сформулював

двадцять одне правило для керівництва розумом, які можна порівняти зі шляхом правильного розмірковування.

Середньовічний період характеризується закладанням підвалин концепції КМ: появою критики шляхів розмірковування, спробами розробити шляхи правильного міркування, зверненням уваги на демократичні процеси в суспільстві, права людини, свободу думки.

Отже, основною ідеєю середньовічного періоду була поява критичної думки щодо вже наявних поглядів на різні аспекти: картину світу, походження людини, моральні якості людини, інтелектуальну свободу, державний устрій тощо. Крім того, активізувались дослідження щодо правил розмірковувань (Р. Декарт), їхньої потенційної сили, необхідності системного підходу (Ф. Аквінський), позбавлення дурних звичок мислення (Ф. Бекон) тощо.

Сучасний період характеризується обґрунтуванням теорії КМ та проникнення її в педагогічну теорію, зокрема Північної Америки, як метод реорганізації освітньої системи. Причинами такого проникнення стало усвідомлення, зокрема У. Самнером, необхідності зміни некритичної функції освіти на критичну, і криза в освіті, оскільки в 70-х роках ХХ ст. постала потреба у випускниках шкіл, які критично мислять.

Сьогодні характеризується появою і розвитком Четвертої НТР, яка характеризується високим рівнем інформатизації та вимагає засобів її адекватного сприйняття, аналізу й переробки. Сучасний етап виникнення концепції КМ у педагогічній теорії є результатом роботи американської когнітивної психології – Дж. Андерсон, Р. Стернберг, Д. Халперн, Дж. Брунер, С. Міллер, Д. Надлер, Р. Солсо та ін.

Узагальнюючи дослідження щодо впровадження технології КМ у педагогічну теорію і практику, відзначимо, що спочатку в США ця технологія активно впроваджувалась у практику навчання коледжів, пізніше – в університетах. Сьогодні зарубіжна педагогічна теорія є доволі розвинутою і широко представлена науковими виданнями та дистанційними курсами для шкіл, коледжів, університетів. На пострадянському просторі активно розвивався напрям упровадження технології КМ переважно в шкільний освітній процес. В Україні на

сьогодні також домінує цей напрям, проте останнім часом стали з'являтися розробки окремих курсів для університетів з розвитку КМ, при цьому цілісні дослідження щодо впровадження цієї концепції в практику навчання університетів майже відсутні.

Сучасна концепція КМ розвивається за двома напрямками: логічним та освітньо-педагогічним. Наше дослідження торкатиметься другого – освітньо-педагогічного.

Отже, коротко визначимо такий поетапний шлях розвитку концепції КМ: перший етап – первинна поява культури мислення, закладання підґрунтя для сучасної концепції КМ; другий етап – закладання підвалин концепції КМ, поява шляхів правильного розмірковування; третій етап – обґрунтування теорії КМ та проникнення її в педагогічну теорію; четвертий етап – ґрунтовне проникнення теорії КМ у педагогічну, розробка й активне впровадження в педагогічну практику технології розвитку КМ.

1.3. Психолого-педагогічні засади формування критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи

Будь-яке дослідження в галузі Освіта / Педагогіка, крім філософського, ґрунтується на знаннях у галузях педагогіки і психології, що накопичені людством протягом розвитку. Тому наступним і найважливішим кроком для подальшого розгортання нашої роботи є аналіз стану розробленості проблеми формування критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи в психолого-педагогічній літературі.

Отже, *метою* цього підрозділу стало розкриття психолого-педагогічних засад формування критичного мислення у МУПШ в науковій літературі з педагогіки і психології.

Сучасна система вищої освіти ґрунтується на особистісно зорієнтованому навчанні, яке вимагає створення таких умов, що якомога краще забезпечували б саморозвиток і самовираження особистості студента. Виходячи з цього, вважаємо за необхідне

розглядати психолого-педагогічні засади формування КМ у МУПШ крізь призму структури особистості.

Для досягнення мети окреслено низку завдань, виконання яких дозволило комплексно описати досліджуваний феномен, зокрема через розкриття: 1) структури особистості; 2) структурних особливостей особистості МУПШ як суб'єкта дослідження; 3) психолого-педагогічних особливостей організації освітнього процесу МУПШ.

З метою систематизації й упорядкування даних психолого-педагогічної науки щодо формування КМ у МУПШ уважаємо за необхідне обрати планомірний підхід до опису психолого-педагогічних засад формування КМ у МУПШ. На нашу думку, найбільш доцільним тут буде звернення до структури особистості в психології. Тут ми спиралися на праці Б. Ананьєва [17], Л. Виготського [128], Г. Костюка [109], [289], О. Леонтєва [339], А. Маслоу [373], А. Петровського [460], К. Платонова [466], К. Роджерса [550], С. Рубінштейна [561],

Проблемі визначення структури особистості присвячено значну кількість праць психологів, оскільки саме особистість є центральною категорією психології.

Представимо найбільш відомі уявлення вчених про структуру особистості з метою виявлення найбільш прийнятеного для нашого дослідження:

– за Б. Ананьєвим структура особистості постає в трьох планах: онтогенетичної еволюції психофізіологічних функцій, становлення діяльності та історії розвитку людини як суб'єкта праці, пізнання та спілкування як життєвого шляху людини, тобто історії особистості [17, с. 217];

– А. Маслоу в структурі особистості визначає рівень свідомого та несвідомого, які, незважаючи на співіснування, можуть протистояти один одному. Ці рівні розташовані на сенсах різної глибини, один з яких може виходити на поверхню, ставати свідомим, змінювати сенс існування [373, с. 177];

– К. Роджерс центральними аспектами особистості представляє самооцінку, уявлення людини про себе, Я-концепцію. Головною впливовою силою на формування особистості, на думку дослідника, є суб'єктивний досвід інтерпретації дійсності, тобто окреслені аспекти особистості

формується саме під впливом особистого досвіду людини [550, с. 70];

– за Г. Костюком особистість є цілісною системою зі складною структурою психічних властивостей [289, с. 63 – 64], до яких належать розумові, емоційні, вольові, моральні й трудові якості індивіда, характерні риси свідомості й самосвідомості [109, с. 30];

– Л. Виготський уявляє особистість як динамічну смислову систему, що містить мотиваційні, вольові, емоційні процеси, динаміку дії та динаміку думки [128, с. 12];

– С. Рубінштейн наголошував на формуванні особистості, а саме всіх її психічних властивостей, у діяльності: поведінці, діях та вчинках [561, Т. 1. с. 207];

– близькими до поглядів С. Рубінштейна є погляди О. Леонтєва, який також аналізує особистість через діяльність. Психолог представляє особистість як цілісне утворення особливого роду, розвиток якої відбувається через діяльність [339, с. 134, 274 – 275];

– А. Петровський розкриває структуру особистості крізь призму семи іпостасей (людина як роль; людина як індивід; людина як організм; людина як індивідуальність; людина як Я; людина як особистість; людина як фізичне тіло) [460, с. 9] і три «простори» існування: у самому індивіді, у міжіндивідуальних взаєминах, в інших людях [460, с. 23].

Як видно з представлених структур особистості, цією проблемою займались найбільш відомі психологи світу. При цьому одностайний погляд на таку структуру відсутній. Репрезентовані погляди не суперечать загалом один одному, а відображають структуру особистості з урахуванням різних аспектів: впливу на структуру діяльності, середовище існування, урахування психічних властивостей та ін.

Найбільш прийнятною для нашого дослідження вважаємо структуру особистості за К. Платоновим, який розробив основну загальну динамічну функційну психологічну структуру особистості, що складається з чотирьох основних підструктур і двох накладених на них [466, с. 129]. Характеристику структури закладено в її назві: основна – через наявність у ній основних і накладених підструктур; загальна – через притаманність будь-

якій особистості; динамічна – через незмінність у жодній конкретній особистості: з раннього дитинства і до самої смерті вона не змінюється; функційна – через розгляд її і як цілої, і як складники, що розглядають як психічні функції [466, с. 129 – 130].

Отже, до чотирьох основних підструктур у структурі особистості, за К. Платоновим, належать: *підструктура спрямованості особистості* (потяг, бажання, інтерес, світосприйняття, переконання). Ця підструктура формується шляхом виховання і є соціально обумовленою [466, с. 124 – 125]; *підструктура досвіду* (знання, навички, уміння, звички, набуті в особистому досвіді, шляхом навчання, але вже з помітним впливом біологічно обумовлених властивостей особистості) [466, с. 127]. Підструктура більш соціально обумовлена, проте з присутністю біологічної обумовленості; *підструктура форм відображення* охоплює індивідуальні особливості окремих психічних процесів або психічних функцій як форм відображення. Формується шляхом вправ [466, с. 127]. Підструктура ще більше біологічно обумовлена; *біологічно обумовлена підструктура* об'єднує властивості темпераменту, статеві й вікові властивості особистості. Абсолютно біологічно обумовлена підструктура, яка допускає формування необхідних рис шляхом тренування [466, с. 128].

Підструктури, що накладаються на чотири основні, – це характер і здібності [466, с. 129 – 130].

Важливим для нас є визначення обумовленостей підструктур, одні з яких є соціально, інші біологічно обумовленими, що й зумовлює вибір шляху впливу на них.

Так, виконуючи *перше завдання* підрозділу, серед низки поглядів психологів на структуру особистості основоположною для нашого дослідження МУПШ як суб'єкта дослідження було обрано основну загальну динамічну функційну психологічну структуру особистості за К. Платоновим.

На виконання другого завдання необхідно визначити структурні особливості особистості МУПШ як суб'єкта дослідження.

Дещо змінимо порядок розташування підструктур і розглянемо особливості кожної.

Перша – це біологічно обумовлена підструктура (властивості темпераменту, вікові і статеві властивості особливості).

До досліджень щодо цієї підструктури можна віднести праці Г. Айзенка [9], Л. Виготського [129], Ю. Гіппенрейтер [135], Л. Долинської [111], М. Дьяченка [184], І. Зимньої [220], Є. Львіна [227], В. Мерліна [379], З. Огороднійчук [111], Л. Подоляк [471], С. Рубінштейна [561], О. Скрипченко [111], Л. Столяренко [628], Я. Стреляу [632] та ін.

У нашому дослідженні під МУПШ ми будемо розуміти осіб, які навчаються в закладі вищої освіти на освітньому ступені «бакалавр» денної форми навчання. Переважно, це студенти віком від 17 – 18 років до 21 – 22 років, які вступають на цю спеціальність переважно одразу після школи. Останнім часом частіше з'являються студенти, які вступають на цю спеціальність через 2 – 5 років по закінченні школи, проте такі випадки поодинокі, а їхній вік залишається в межах ранньої дорослості. Тому ми розглядатимемо докладно психолого-педагогічні особливості саме цього вікового періоду.

У віковій та педагогічній психології цей віковий період дослідники відносять до різних вікових груп, оскільки в психології, антропології, фізіології відсутні їхні чіткі межі.

Так, за свідченням О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднійчук, екскурс у спробу визначення вікових періодів призводить до таких узагальнень:

– В. Бунак, спираючись на антропологічні дослідження, визначає юнацький вік з 17 до 25 років (для дівчат з 17 до 20, для хлопців з 17 до 20 і з 20 до 25 років);

– періодизація, прийнята на симпозіумі АПН СРСР з вікової фізіології у 1965 р., визначає юнацький вік з 16 до 21 року (для дівчат 16 – 20 років, для хлопців 17 – 21 рік);

– міжнародний симпозіум у Москві на початку 70-х рр. ХХ ст. юнацький вік окреслив для дівчат 16 – 20 років, для хлопців 17 – 20 років;

– американський психолог Е. Еріксон охарактеризував юнацький вік як п'яту і шосту стадію розвитку особистості, де п'ята стадія припадає на 12 – 18 років – особистісне самовизначення, ідентичність на противагу змішанню ролей та

конформізму, а шоста – 19 – 20 років – інтимність, психологічна близькість на противагу психічній ізольованості;

– Г. Абрамова та Е. Коуен визначають юнацький вік від 18 до 22 років [110, с. 200 – 201].

Інша частина психологів відносять цей віковий період (від 17 – 18 років до 21 – 22 років) до початку віку дорослості [111; 129; 184; 220; 471; 628], який охоплює доволі значний проміжок часу життя людини.

Визначення меж вікового періоду від 17 – 18 років до 21 – 22 років психологами залежить «від принципових установок автора певного підходу, концепції та критеріїв, покладених в основу періодизації» [111, с. 200].

Отже, аналіз досліджень, присвячених віковій психології, засвідчив, що період навчання студентів денної форми належить до юнацького періоду та періоду ранньої зрілості, дорослості.

Зрозуміло, що цей віковий період був предметом значної кількості розвідок педагогів і психологів та з урахуванням соціальної ролі осіб цього віку набув визначення як «студентський вік».

У «Психологічному словнику-довіднику» Ю. Приходька та В. Юрченка знаходимо таке визначення: «Студентський вік – особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя людини, який пов'язаний із формуванням фахівця, суспільного діяча і громадянина, опануванням і консолідацією багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності. Під час навчання в студента формуються необхідні для цього якості, знання, уміння і навички. Ознаками соціально-психологічної зрілості студента є громадська позиція, професіоналізм, діловитість, професійне мислення, етична освіченість, естетична культура, активність, потреба самовдосконалення, відповідальне ставлення до здоров'я та ін.» [526].

Л. Подоляк та В. Юрченко виокремлюють риси, які відрізняють студентів з-поміж інших груп молоді цього віку:

- вищий освітній рівень;
- велике прагнення до знань;
- висока соціальна активність;

– досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості [472].

Розпочнемо розгляд структури особистості з біологічної підструктури, яка зумовлює врахування психофізіологічних особливостей студентів – МУПШ – у віковий період зрілої юності та ранньої дорослості, тобто студентського віку.

Отже, необхідним є огляд психологічних особливостей обох періодів і врахування їх під час побудови експериментального дослідження, оскільки період навчання на – I – II курсах припадає переважно на юнацький вік, а на III – IV – на початок дорослості. Оскільки цей період має певні соціальні, біологічні, фізіологічні, психологічні особливості, услід за психологами дозволимо, урахуовуючи обидва вікові періоди під час навчання в університеті, називати цей віковий період «студентський вік».

Дослідження психологів (Л. Долинська [111], С. Єфіменко [194], З. Огороднійчук [111], М. Пряжников [532], О. Скрипченко [111], С. Столяренко [628]) доводять, що у 20-річному віці всі основні показники сягають свого максимального розвитку. Ці основні показники умовно можна розділити на психофізіологічні та психосоціальні особливості.

Так, до психофізіологічних особливостей можна віднести повноцінне фізичне дозрівання організму, зокрема й статеве, а до психосоціальних – розмірковування та пошук сенсу життя, прагнення до самоствердження, самовизначення та самореалізації, формування світогляду тощо. Розглянемо ці аспекти більш докладно.

Психофізіологічні особливості студентського віку характеризуються фізичним, статевим дозріванням, фізичним розквітом людини, це найбільший пік її активності, сили, витривалості [111, с. 250].

Психосоціальні особливості доволі точно визначає С. Єфіменко, услід за Г. Абрамовою, М. Дьяченко, Л. Кандилович та Л. Столяренко. Дослідниця наголошує, що цей вік характеризується як «початок дорослості, входження в соціально-культурний світ дорослих як самостійної незалежної особистості, завершення соціалізації особистості через систему освіти, початок економічної активності, професійне і життєве

самовизначення, інтенсивне самопізнання і «відкриття Я», формування світогляду як системи переконань, психологічну спрямованість у майбутнє, цілеспрямоване оволодіння професійно значущими знаннями, уміннями і навичками, засвоєння нових соціальних ролей» [194, с. 142].

До психосоціальних особливостей віднесемо і провідну діяльність у цьому віці. Зокрема О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, услід за Д. Ельконіним, О. Леонтьєвим, визначають навчально-професійну. «На період вступу до вишу в ідеалі маємо справу зі сформованістю психологічних утворень і механізмів, які забезпечують можливості росту особистості тепер і в майбутньому. Зміст психологічної готовності до самовизначення містить:

- сформованість на високому рівні психологічних структур: теоретичного мислення, основ наукового й громадянського світогляду, самосвідомості й розвиненої рефлексії;

- розвиненість потреб, які забезпечують змістову наповненість особистості: потребу зайняти внутрішню позицію дорослої людини – члена суспільства, потреба у спілкуванні, в праці, моральні установки, ціннісні орієнтації, часові перспективи;

- становлення передумов індивідуальності як результат розвитку й усвідомлення своїх здібностей і інтересів, критичного відношення до них» [111, с. 206].

Отже, узагальнюючи та звужуючи розглянутий матеріал, зазначимо, що психофізіологічні особливості студентського віку характеризуються максимальним розквітом фізичних якостей: слуху, зору, інтелектуальних та вербальних функцій, рухових центрів та психологічних структур: теоретичного мислення, світогляду, самосвідомості та розвиненої рефлексії; психосоціальні – вибором майбутньої професії, соціальним визначенням, орієнтацією на побудову сім'ї.

Щодо статевих особливостей зауважимо, що на спеціальність 013 «Початкова освіта» вступають переважно особи жіночої статі. Таку особливість можна пояснити наявними статеворольовими стереотипами в суспільстві. Н. Мілорадова та Н. Мовмига зазначають, що чоловіки

уникають професій, які стереотипно пов'язані зі сферою побуту, обслуговування та виховання [394, с. 24]. Цікавою є позиція Е. Маккобі та С. Жаклін щодо досягнення кращої успішності й більшого мотиву досягнення в навчанні у дівчат порівняно з хлопцями. На думку науковців, така позиція зумовлена більшою орієнтацією на навчання [795]. На переважну більшість жінок у сфері освіти звернув увагу Є. Ільїн, який висуває для цього дві причини: 1. Об'єктивні – неprestижність та низька заробітна плата. Жінкам не потрібно доводити свою конкурентоспроможність, оскільки бажаючих працювати на такій роботі не багато. 2. Суб'єктивні причини – схильність жінок до взаємодії та спілкування з дітьми. Ці причини обґрунтовані суспільними нормами, які визначають жінку як хранительку та продовжувачку роду [227].

Щодо третього аспекту в підструктурі – темпераменту, то цей аспект є достатньо важливим для організації освітнього процесу. Особливості типу темпераменту відносно давно є предметом дослідження психологів-біхевіористів – Г. Айзенка [9], Ю. Гіпенрейтер [135], Т. Еріксона [192], В. Мерліна [379], С. Рубінштейна [561], Я. Стреляу [632].

Традиційно психологи-біхевіористи виокремлюють чотири типи темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік.

Коротко схарактеризуємо особливості кожного типу темпераменту, розкриті С. Максименком та В. Соловієнком услід за І. Павловим:

сангвінік – палкий, урівноважений, продуктивний тип, але лише тоді, коли в нього є багато цікавих справ, які його збуджують;

флегматик – урівноважений, наполегливий, продуктивний працівник;

холерик – яскраво бойовий тип, задержуватий, легко й швидко збуджується;

меланхолік – помітно гальмівний тип нервової системи, для представників якого кожне явище в житті стає гальмівним агентом, він недовірливий, у всьому бачить погане, небезпечне [363].

Найбільш значущою для нашого дослідження виявилась одна з останніх публікацій, присвячених цій проблемі, – розвідка Томаса Еріксона [192], у якій розкрито особливості сприймання людей з різними типами поведінки й надано поради щодо ефективного спілкування з кожним з них. Цікавим є розподіл темпераментів за кольором для кращого розуміння кожного з них: червоний – холерик, жовтий – сангвінік, зелений – флегматик, синій – меланхолік. Такий розподіл темпераменту за кольорами ми використовували в організації групової роботи (див. п. 4.2).

У процесі формування КМ більшість використовуваних методів є груповими, а тому важливим для нас є організація ефективної групової роботи. На думку Т. Еріксона, «для досягнення максимально динамічного розвитку група має складатися з представників всіх моделей поведінки» [192, с. 181], оскільки в ідеалі «жовтий генерує свіжу ідею, червоний приймає рішення, зелений виконує це рішення, а синій оцінює й переконується в хорошій якості фінального результату» [192, с. 181].

Звернемо увагу на те, що двом людям простіше працювати разом, якщо для них властивий однаковий природний темп [192, с. 182].

Отже, одним з важливих аспектів організації процесу навчання є врахування темпераменту студентів, оскільки кожен тип темпераменту вимагає специфічних підходів під час виконання завдань, а також специфіки організації груп студентів з різними видами темпераменту.

Узагальнюючи особливості обох вікових періодів, зазначимо – найбільш повну характеристику, що точно відбиває спільні риси розглянутих періодів, на нашу думку, представлено Л. Столяренко, яка визначає цей період як пізню юність (18 – 25 років), студентський вік: зрілість у розумовому, моральному відношенні; переконаність, усталений світогляд; відчуття нового – сміливість, рішучість; здатність до захоплення – оптимізм; самостійність – прямотинійність; критичність та самокритичність. Самооцінка має протиріччя, що викликає внутрішню невпевненість, яка супроводжується різкістю й розв’язністю; скептичне, критичне іронічне ставлення до

викладачів і режиму закладу навчання; зберігається максималізм і критичність, негативне ставлення до думки старших; неприйняття лицемірства, святенництва, грубості, прагнення взаємодіяти окриком; пік інтелектуальних і пізнавальних можливостей; прийняття відповідальних рішень: вибір і оволодіння професією, вибір стилю і свого місця в житті; вибір супутника життя, створення власної сім'ї, активність у сексуальній сфері [628, с. 166].

Отже, підсумовуючи дані про біологічно зумовлену підструктуру особистості, робимо проміжний висновок про те, що суб'єктом нашого дослідження будуть переважно дівчата студентського віку, яким притаманний той чи той тип темпераменту, психофізіологічні дані в них досягають свого піку, а психосоціальними є зміни світогляду, орієнтація на вибір супутника життя, здійснення професійного вибору, зрілість у розумовому та моральному відношеннях тощо.

Наступною підструктурою особистості, яку ми розглянемо, є підструктура форм відображення, що охоплює індивідуальні особливості окремих психічних процесів або психічних функцій як форм відображення [466, с. 127]. Тут необхідно розкрити індивідуальні особливості різних психічних процесів: мислення, пам'ять, сприйняття, відчуття, емоційно-вольові прояви тощо. Аспекти цієї підструктури знайшли своє відображення в працях багатьох психологів (Б. Ананьєв [15], О. Бодальов [66], І. Болотнікова [69], Л. Василенко [571], Л. Долинська [111], С. Єфіменко [194, 148], З. Огороднійчук [111], С. Максименко [363], І. Пасічник [538], А. Петровський [117], В. Савчин [571], О. Скрипченко [111], К. Фріт [700], Д. Халперн [787] та ін.).

К. Платонов [466, с. 129] наголошував, що всі підструктури так чи так пов'язані одна з одною. Тобто одні й ті самі показники можуть бути пов'язані з різними підструктурами. Підтвердження цьому знаходимо в працях психологів. Так, С. Єфіменко дає загальну характеристику цієї підструктури, не називаючи її, і наголошує на тому, що новоутворення студентського віку «характеризуються досягненням найвищих результатів біологічного, психологічного і соціального розвитку: перетворення мотивації

й усієї системи ціннісних орієнтацій відповідно до провідного виду діяльності (навчально-професійного), зміна характеру соціальних ролей, цілеспрямоване набуття професійних знань, умінь і навичок, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з опануванням фаху, розвиток рефлексії, удосконалення інтелекту, становлення когнітивної сфери, розкриття потенційних можливостей» [194, с. 148]. Ця думка ґрунтується на дослідженнях інших науковців (Б. Ананьєв, Л. Василенко, Л. Грановська, М. Дворяшина, І. Зимня, Р. Камишнікова, І. Кон, С. Куделко, В. Лісовський, О. Поліванова, М. Савчин, Л. Яворовська, С. Яновська). На переоцінці сформованих ціннісних орієнтацій у цьому віці наголошують і Л. Яворовська, Р. Камишнікова, О. Поліванова, С. Яновська, С. Куделко, зазначаючи, що «розвиток рефлексії, тобто самопізнання у вигляді роздумів над власним переживанням, відчуттями й думками обумовлює критичну переоцінку раніше сформованих цінностей і сенсу життя, можливу їхню зміну і подальший розвиток» [535, с. 14].

На ЗВО також покладено низку завдань, зокрема, автори посібника [535] наголошують, що «першорядне завдання вищої школи – допомогти студентам оволодіти засобами мислення і діяльності» [535, с. 5].

Успішне навчання у ЗВО вимагає високого рівня загальноінтелектуального розвитку: мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, рівня оволодіння певним колом логічних операцій [15].

Розкриття цієї підструктури почнемо з основного поняття нашої роботи – мислення, його особливостей і форм.

Дослідженню мислення присвячено значну кількість праць, у яких це поняття є предметом вивчення (І. Бех, П. Гальперін, Г. Костюк, А. Коваленко, О. Леонтьєв, С. Максименко, О. Матюшкін, І. Пасічник, С. Рубінштейн, О. Скрипченко, О. Тихомирова, Г. Щедровицький та ін.).

У психологічній літературі мислення розглядають «як складну теоретичну форму людської діяльності, як пізнавальну діяльність, що детермінується потребами, мотивами та цілями суб'єкта, рівневою структурою регуляції з боку емоцій, смислових утворень, особистісних характеристик» [538, с. 71].

Українські психологи (А. Гільман, Т. Довгалюк, Р. Каламаж, О. Матласевич, У. Нікітчук, І. Пасічник, М. Шугай) присвятили психології мислення окрему працю [538], у якій докладно представлено дослідження мислення, зокрема й у вимірі когнітивного підходу як метакогнітивного феномену. На важливості метакогнітивного феномену мислення робить свій акцент й американська психологиня, дослідниця психології КМ Д. Халперн, зокрема наголошує на важливості метапізнання або метакогнітивного моніторингу, що є однією із шести якостей критично мислячої людини [787].

Такий підхід розділяють і дослідники (В. Савчин та Л. Василенко) [571], які пов'язують мислення з інтелектом і визначають, що вивчення інтелекту – це не стільки з'ясування особливостей пізнавального процесу, скільки вивчення ментального (розумового) досвіду, який має систему, що охоплює ментальні структури, ментальний простір, ментальні презентації.

Ментальний досвід людини складається з ментальних структур, ментального простору, ментальних репрезентацій.

Найскладнішу структуру мають *ментальні структури*. Саме на рівні ментальних структур «для оцінювання індивідуальних інтелектуальних можливостей дорослої людини важливі не характеристики аналітичних (когнітивних) процесів як особливостей інтелектуальних психічних процесів (планування, прогнозування, прийняття рішень тощо). Важливими є синтез і координація аналітичних й інтегральних процесів, які забезпечують спрямованість, організування й регулювання інтелектуальної діяльності. А це у свою чергу актуалізує значущість інтелектуальної рефлексії – здатності особистості думати про засадничі основи власного мислення» [571, с. 293].

Автори справедливо зауважують, що саме ментальні структури метакогнітивного досвіду дорослої людини є психологічною основою здатності до інтелектуального саморегулювання, умовою продуктивного функціонування інтелекту [571, с. 296]. Отже, будемо спиратись саме на метакогнітивний та інтенційний досвід студентів у процесі формування КМ. Психологи наголошують на необхідності

цілеспрямованої роботи над процесом мислення, зокрема про необхідність надання знань про пізнавальні процеси для досягнення певного результату: «Наявність у людини знань про пізнавальні процеси, застосування цих знань суттєво видозмінює протікання самих процесів пам'яті і мислення» [538, с. 355]. Таким чином, висновковуємо, що процесу мислення треба навчати цілеспрямовано. При цьому ми не залишимо без уваги ментальний простір і ментальну репрезентацію.

Ментальний простір – динамічна форма ментального досвіду, яка актуалізується в конкретній пізнавальній взаємодії особистості зі світом, постаючи як сфера творення й синтезування інформації [571, с. 301]. Саме в дорослому віці завершується формування ментального простору. Важливість цієї форми полягає в тому, що індивід використовує оперативні знання, що знаходяться в актуальній сфері ментального простору, а якщо їх недостатньо, то залучає додаткову інформацію із суміжних сфер ментального простору [571, с. 301]. Вагомим для нашої роботи є висновок учених про те, що «властивості ментального простору виявляються в особливостях інтелектуальної діяльності, розуміння людьми одне одного» [571, с. 301].

Ментальна репрезентація – актуальний розумовий образ конкретної події предметної ситуації, тобто суб'єктивна форма її бачення, яка змінюється зі зміною ситуації та інтелектуальних зусиль суб'єкта й відображає спеціалізовану та деталізовану картину події [571, с. 302].

Звернемо увагу на причини недостатньо розвиненої ментальної репрезентації, які можуть суттєво вплинути на процес формування критичного мислення МУПШ: нездатність адекватно уявити ситуацію без чітких указівок назовні; неповне уявлення ситуації, за якого частина деталей узагалі не потрапляє в поле зору; опора на безпосередні суб'єктивні асоціації, а не на аналіз суттєвих об'єктивних особливостей ситуації; глобальне уявлення про ситуацію без серйозних спроб підійти до неї аналітично, переструктуруючи окремі її деталі та аспекти; нездатність побудувати адекватну репрезентацію на невизначеній, недостатній, незавершеній інформаційній основі; надання переваг простішої, зрозумілішої і добре організованої

формі репрезентацій; зосередження уваги на очевидних, зовнішніх аспектах ситуації, нездатність реагувати на приховані її аспекти; відсутність опори на узагальнені елементи (знання загальних принципів, категорійних основ, фундаментальних законів); нездатність осмислити та пояснити власні дії при побудові уявлення про ситуацію; використання стратегії типу «спочатку зробити, а потім подумати», тобто скорочення часу на пізнання ситуації і збільшення часу на її розв'язання; нездатність швидко і чітко виділити два-три ключових елементи ситуації для того, щоб зробити їх опорними точками своїх подальших роздумів; неготовність перебудувати образ ситуації відповідно до нових умов і вимог діяльності; егоцентричність репрезентації, зосередження її на особистому погляді, власних потребах, піддатливість негативному впливу афективних станів [571, с. 302 – 303].

Формами ментальної репрезентації є картинки, просторові схеми, комбінація чуттєво-емоційних вражень, система тверджень «від абсурду» та ін. [571, с. 302 – 303].

Отже, на підставі аналізу структури мислення й особливостей ментальних структур саме до них можна віднести КМ

Для повної характеристики психолого-педагогічних засад формування КМ у МУПШ доцільно розглянути види мислення й визначити місце КМ серед них.

У студентському віці розвиваються й набувають свого максимуму різні види мислення. Так, за свідченням дослідників [538], «у період ранньої юності відбуваються якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які є основою становлення особистості на цьому етапі розвитку. У цей період відбувається інтенсивне інтелектуальне дозрівання, у якому провідна роль належить розвитку мислення» [538, с. 153]. Отже, можна сказати, що на початку студентського віку маємо справу з інтелектуально зрілою особистістю. При цьому навчання у ЗВО створює сприятливі умови для переходу до вищих рівнів абстрактного та узагальнювального мислення, мислення стає системнішим, тобто знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується в когнітивну модель світу. Широта інтелектуальних інтересів часто поєднується з відсутністю

системи та методу [538, с. 153 – 154]. Отже, завдання ЗВО полягає у створенні належних умов для утворення саме системи знань, наданні такого методу, який би сприяв їхній систематизації. На нашу думку, таким ефективним методом є технологія КМ.

Цінною для нас є думка авторів посібника [111], які звертають нашу увагу на те, що різні види мислення: абстрактне, теоретичне, гіпотетико-дедуктивне – не пов'язані із ситуативно-конкретними умовами зовнішнього середовища [111, с. 211].

У студентському віці активно розвивається діалектичне мислення, смислові системи, мислення стає більш гнучким. Інші види мислення розвиваються нерівномірно: теоретичне мислення набуває свого максимуму у 20, 23, 25 і 32 роки, образне – у 20, 23, 33, 35 і 39 років [571, с. 306].

Зауважимо також на тому, що мислення, окрім власне процесу мислення, виконує ще й регулятивну функцію у психіці людини: «1) розуміння – розкриття сутності предметів і явищ, їх призначення, а також зв'язків між ними; 2) розв'язання проблем, задач; 3) цілепокладання – породження нових цілей, програм поведінки та діяльності; 4) рефлексію» [538, с. 77].

Звернемо увагу також на тісний зв'язок мислення з діяльністю людини та особистісними особливостями. Так, українські психологи [538], досліджуючи особливості мислення, зазначають: «Мислення – процес пізнання, який пов'язаний з відкриттям суб'єктивного нового знання, розв'язанням задач, із творчим перетворенням дійсності. Мислення залучене в усі вили діяльності людини (праця, пізнання, спілкування, гра) та пов'язане з усіма особистісними особливостями людини (мотивацією, емоціями, волею, здібностями тощо)» [538, с. 78].

У психологічній літературі КМ за ступенем новизни й оригінальності належить до видів творчого мислення.

У підручнику з вікової та педагогічної психології [117], окрім визначення мислення як узагальненого й опосередкованого відображення дійсності, знаходимо виокремлення чотирьох типів мислення: образного, житейського, наукового, логічного. Автори зазначають, що розвиток певного типу мислення залежить від таких чинників: від характеру навчального матеріалу, від типу задачі, що

вирішується, й рівня розвитку суб'єкта навчання, від способу навчання. Залежно від характеру зв'язків, що переважають у певному навчальному матеріалі, змінюються і можливості, які він надає для навчання того чи того типу мислення [117, с. 203 – 205]. Робимо висновок, що для розвитку КМ необхідним є добір і побудова відповідного навчального матеріалу, а також специфічного способу навчання, спрямованого саме на розвиток КМ.

Представляючи особливості, види і структуру мислення, ми не можемо обійти увагою зв'язок мислення й мовлення. Такий зв'язок має неабияке значення для розвитку й формування КМ. Проблему взаємозалежності мовлення й мислення досліджували визначні світові психологи: Л. Виготський [126], С. Рубінштейн [563], Дж. Уотсон [450], Ж. Піаже [464], В. Штерн [746] та ін. Ми не будемо заглиблюватись у цю проблему, оскільки обмежені обсягом дослідження, зазначимо лише, що одна з найбільш відомих праць з цієї проблеми – робота Л. Виготського «Мислення і мовлення» [126]. У ній здійснено аналіз і узагальнення досвіду світових психологів і зроблено акцент на взаємопротилежності мислення та мовлення, які служать основою їхньої єдності та джерелом їхнього розвитку [126, с. 7]. Л. Виготський доходить висновку, що «значення слова необхідно розглядати як єдність мислення і мовлення, у якому діалектично ототожнюються і розрізняються за своїм розвитком обидва боки одного процесу» [126, с. 9]. Цінною для нашого дослідження є думка, висловлена С. Рубінштейном, про те, що не можна відривати мислення й мовлення одне від одного, яка підтверджує висновок Л. Виготського: «У мовленні ми формуємо думку, але, формулюючи її, ми завжди і її формуємо. ... Формуючи свою мовленнєву форму, мислення само формується» [563]. Психолог робить висновки про взаємозв'язок мислення і мовлення: «1) між мовлення і мисленням існує не тотожність і не розрив, а єдність; це єдність діалектичного, що містить відмінності, що загострюються в протилежності; 2) в єдності мислення і мовлення провідним є мислення, а не мовлення; 3) мовлення і мислення виникають у людини в єдності на основі суспільно-трудової практики» [563].

Важливим є зв'язок мислення і мови. І. Горохова, розділяючи думку О. Халабузар, зазначає, що «воно (мислення – прим. авт.) є рухом ідей, які розкривають сутність речей, а результатом мислення є не образ, а певна думка, ідея. Це дозволяє визначити мислення як найвищий пізнавальний процес, що пов'язаний з породженням нового знання, активну форму творчого відображення та перетворення людиною дійсності» [150; 703, с. 118].

Значимо, що в студентському віці продовжується розвиток мовлення, а це свідчить про зростаючі можливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості, прогресують вербальні функції інтелекту й, відповідно, розвивається словесно-логічне мислення [571, с. 306]. Отже, необхідним є впровадження в процесі навчання під час формування КМ у МУПШ вправ і завдань, що впливали б на подальший розвиток мовлення студентів, активізацію словесно-логічного мислення. Взаємозв'язок мовлення і мислення зумовлює опору дослідження на контекстний, герменевтичний та діалогічний підходи.

Отже, узагальнюючи сказане вище, зазначимо, що, враховуючи складну структуру мислення, КМ можна віднести до ментальних структур ментального досвіду людини через те, що саме в ментальних структурах здійснюються інтелектуальні психічні процеси – планування, прогнозування, прийняття рішень тощо, у цих структурах здійснюється інтелектуальна рефлексія – здатність думати про засадничі основи власного мислення. У студентському віці людина має можливість здійснювати мислення (абстрактне, теоретичне, гіпотетико-дедуктивне) поза ситуативно-конкретних умов зовнішнього середовища. Мислення виконує низку регулятивних функцій у психіці людини: розуміння, розв'язання проблем, задач, цілепокладання, рефлексія. Мислення бере участь у всіх видах діяльності людини й тісно пов'язане з усіма особистісними особливостями людини. Різні типи мислення (образне, життєське, наукове, логічне) можна розвивати через спеціально підібраний навчальний матеріал, тип завдання, що вирішується, та спосіб навчання. Мислення знаходиться в найтіснішому взаємозв'язку з мовленням. Отже, робимо висновок про те, що

студентський вік є сенситивним для розвитку КМ у студентів – МУПШ.

Розглянувши психологічні особливості мислення, не можемо обійти увагою фізіологічні особливості мислення, оскільки вони суттєво впливають і на розвиток мислення, зокрема й критичного, у МУПШ.

Розглядаючи структуру та особливості мислення, звернемо увагу на фізіологічні особливості мислення, які останнім часом активно досліджують нейропсихологи.

«Уся сукупність вищої нервової діяльності людини пояснюється узгодженою роботою кількох систем головного мозку: підкіркова частина, великі півкулі головного мозку без лобних ділянок, лобні ділянки» [538, с. 72 – 73]. Важливим є те, що «для здійснення мисленнєвої діяльності в корі головного мозку відбувається широка взаємодія різного його відділів» [538, с. 73]. «Фізіологічною основою мислення є створення надскладної системи тимчасових умовно-рефлекторних зв'язків двох видів. Виникають вони у межах першої та другої сигнальних систем. Це:

- першосигнальні нервові зв'язки, що виникають під впливом зовнішніх подразників і пов'язані з відчуттями, сприйманням і уявою;

- другосигнальні нервові зв'язки, які утворюються в корі головного мозку за допомогою слів і відображають істотні зв'язки між предметами» [538, с. 74 – 75].

«При прийнятті рішень у ході мислення утворюються певні функціональні системи, які забезпечують різні рівні прийняття рішення та наявність викликаних для них потенціалів – певних реакцій різних зон кори головного мозку на конкретну зовнішню подію, які порівнюються з реальним психологічним процесом переробки інформації» [538, с. 76].

Отже, більш ефективна робота мозку, а відповідно – мислення, можлива за допомогою активізації його роботи. Це можна зробити, скориставшись розробками нейропсихологів, які на сьогодні активно використовуються в НУШ. Ми вже звертались до таких досліджень, аналізуючи роботу К. Фріта [700], крім того, нейропсихологи (П. Деннісон, Г. Деннісон) розробили систему вправ і завдань під назвою «Освітня

Кінесіологія» («Educare Kinesis») [172], які сприяють полегшенню всіх видів навчання та допомагають тим, хто навчається, у будь-якому віці розкривати можливості, закладені в нашому тілі, використовувати роботу цілісного мозку. За твердженням науковців, застосування рухових процедур перенавчання й гімнастики мозку дають можливість задіяти ті частини мозку, які раніше не брали участь у навчанні. У медичній літературі знаходимо: «фізичні вправи є одним з кращих «ліків» від втоми і підвищення працездатності тому, що імпульси від опорно-рухового апарату різко підвищують тонує клітин кори головного мозку за рахунок поліпшення в них обмінних процесів» [286].

Науковцями розроблені вправи для використання рухів, що перетинають середню лінію тіла; вправи для розтягування м'язів тіла; вправи для підвищення енергії тіла; пози, що поглиблюють позитивне ставлення; гімнастика мозку на роботі й у грі (для навичок читання, мислення, письма, самосвідомості, учіння, особистої екології).

Отже, використання розробок нейропсихологів у процесі формування КМ МУПШ сприятиме покращенню роботи мозку, полегшить навчання, активізує різні частини мозку тощо.

Ще більш звужуючи аналітичний матеріал підрозділу, розглянемо загальні характеристики мислення людини: форми, основні операції, індивідуальні особливості. Тут ми будемо спиратися на праці таких учених, як: Н. Громова [155], Р. Каламаж [538], О. Матласевич [538], У. Нікітчук [538], І. Пасічник [538], О. Сергеєнкова [536], В. Синявський [536], С. Терно [651] та ін.

У процесі дослідження мислення психологи традиційно використовують термінологію логіки, зокрема для позначення форм мислення: поняття, судження, умовивід. Коротко розглянемо ці логічні форми мислення.

У психологічних словниках знаходимо такі визначення цих понять:

Поняття – форма мислення, у якій відображається суть об'єктів реального світу в їх істотних, необхідних ознаках і відношеннях. Відображаючи істотні ознаки суб'єктів, поняття

дає можливість виділити їх у вигляді думки. У мовленні поняття виражається словами [123; 536; 538].

Важливим є врахування психологічних особливостей вивчення поняття, яке пов'язане з особливостями його визначення: воно «повинне опиратися на наочний, фактичний матеріал і на достатню його варіацію, що дозволяє широко розкрити те, що у визначенні. Опанувати поняття – означає не тільки вміти назвати його ознаки. Нехай навіть дуже численні, але і вміти застосовувати поняття на практиці, тобто вміти оперувати ним. Труднощі застосування на практиці понять пов'язані з новими незвичними умовами, у яких необхідно оперувати наявними у нас поняттями» [538, с. 165]. Отже, формування КМ спирається на психологічні основи мислення, необхідність оцінювати й створювати нове.

Судження – форма мислення, яка відображає зв'язки між предметами і явищами дійсності або їх властивостями й ознаками, це ствердження або заперечення чого-небудь; це висловлювання, яке містить певну думку. Якщо поняття відображає сукупність істотних ознак предметів, то судження відображає їхні зв'язки та відношення [536; 538, с. 123].

Умовивід – найбільш складна форма мислення, у якій з одного чи кількох вихідних суджень-посилань виводиться нове судження. Умовивід може бути індуктивний, коли з часткових суджень-посилань виводиться загальний висновок, і дедуктивний, коли з одного загального судження робляться часткові висновки [536; 538, с. 123]. Розрізняють такі типи умовиводів: індукцію, дедукцію, трансдукцію, аналогію, припущення.

Основні операції мислення (розумові операції або механізми мислення) є складниками розумових дій, до них належать: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація. Розглянемо коротко визначення цих понять за І. Пасічником, Р. Каламаж, О. Матласевич, У. Нікітчук та ін. [538]:

– порівняння – операція мислення для визначення якісної або кількісної відмінності між явищами, предметами одного виду (вага, зріст, швидкість, вартість, сила тощо). У результаті цієї операції можна визначити подібне і відмінне;

– аналіз – це мислене розчленування об’єкта на його складові частини та ознаки;

– синтез – операція мислення, спрямована на складання цілого з аналітично заданих частин і встановлення зв’язку, відношень між цими частинами;

– абстрагування – виявлення істотних властивостей і певних сторін (аспектів) предметів та явищ і нехтування неістотним;

– узагальнення – мислене об’єднання предметів за їх спільними істотними властивостями;

– конкретизація – перехід думки від загального до конкретного. Операція конкретизації протилежна до операції узагальнення;

– класифікація – це групування об’єктів за видовими, родовими й іншими ознаками;

– систематизація – це процес приведення розрізаних знань про предмети (явища) об’єктивного світу в єдину наукову систему, встановлення їх єдності [538, с. 104 – 111].

Саме опора на логічні форми мислення покладена в основу КМ.

Ми не можемо обійти увагою індивідуальні особливості мислення, оскільки ці якості також необхідно враховувати в процесі формування КМ МУПШ. До них належать глибина і поверховість, послідовність, самостійність, критичність і некритичність, гнучкість і швидкість мислення [538]:

– глибина мислення характеризується її вмінням проникати в суть пізнаваних явищ, розкривати їхні причини, дошукуватися їх основ, усебічно з’ясувати їхні зв’язки з іншими явищами об’єктивної дійсності, передбачати хід подій. Протилежна риса – поверховість – людина вдовольняється частковим з’ясуванням зв’язків тих чи тих явищ, залишає в ньому багато незрозумілих сторін, недостатньо диференціює зрозуміле і незрозуміле, доведене і недоведене;

– послідовність мислення полягає в умінні людини дотримуватися логічних його правил, не суперечити собі у своїх міркуваннях, доводити, обґрунтовувати свої висновки, стежити за тим, щоб думки впливали одна з одною, не ухилятися від

теми міркування, дотримуватися певного плану у викладі думок, контролювати їхній хід;

– самостійність мислення – уміння ставити нові запитання, знаходити нові підходи до їх з'ясування, виявляти ініціативу в розв'язанні тих завдань, які висуває життя. Ураховуючи наявні знання, людина з таким мисленням не просто спирається на них, а творчо підходить до пізнання дійсності, висуває нові пояснення, висловлює свої судження про явища цієї дійсності;

– критичність тісно пов'язана із самостійністю, характеризується тим, що людина чітко оцінює чужі і свої думки, виявляє наявні в них сильні і слабкі сторони, не приймає за істину кожен виниклу в неї догадку, гіпотезу, а намагається довести її істинність. Некритичність характеризується тим, що людина сліпо підпадає під вплив інших людей, їх належно не аналізуючи. Вона покvapливо приймає кожен свою думку за істину, не дбаючи про її перевірку й обґрунтування;

– гнучкість і швидкість. У гнучкості мислення виявляється вміння людини змінювати спосіб розв'язування проблеми, якщо він виявляється невідповідним, знаходити нові шляхи її розв'язання, бути вільним від шаблону в з'ясуванні питань, ураховувати при цьому конкретні обставини, за яких відбуваються ті чи ті явища, події. Швидкість мислення характеризується часом, протягом якого різні люди вирішують одні й ті самі пізнавальні завдання [538, с. 112 – 114].

Особливу увагу звернемо на ригідність мислення, яка характеризується як труднощі в переключенні мислення на нові способи і правила, нездатність людини змінити вироблену раніше програму діяльності [538, с. 112 – 114]. Н. Громова підтверджує цю думку, зазначаючи, що «головними причинами недостатнього розвитку КМ можна назвати ригідність мислення, або його функціональну фіксованість, стереотипність, конформність, відсутність толерантного ставлення до оточення, наявність сформованих раніше установок» [155, с. 84]. Така індивідуальна особливість мислення заважає КМ, тобто для успішного формування КМ МУПШ необхідно мінімізувати ригідність мислення студентів – МУПШ.

С. Терно, спираючись на дослідження А. Брушлинського, наголошує на подвійній природі КМ: «у моменти породження проблеми та утруднення (або блокади) його система знаходиться у неврівноваженому стані, який породжує точки біфуркації (можливі шляхи розгортання думки): адже можна сформулювати не ту проблему, або спрямувати мислення не по тому шляху. У той час як на етап осяяння, відшукання ідеї розв'язку та на етапі обґрунтування процес мислення набуває детермінованого характеру, який має спрямованість та обумовлюється обраним напрямом» [651, с. 207].

Отже, мислення має такі форми, як поняття, судження, умовиводи. Розрізняють такі типи умовиводів: індукцію, дедукцію, трансдукцію, аналогію, припущення. До основних мисленневих операцій належать порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація; до індивідуальних особливостей – глибина і поверховість, послідовність, самостійність, критичність і некритичність, гнучкість і швидкість мислення. У процесі розвитку КМ особливу увагу треба звернути на ригідність мислення, яку необхідно мінімізувати.

Ще більше звужуючи аналітичний матеріал щодо другої підструктури особистості, розкриємо інші пізнавальні психічні процеси, що входять до цієї підструктури: сприйняття, увага, пам'ять [538, с. 74]. Ще раз зауважимо, що мислення присутнє в усіх цих процесах. Розглядаючи цей аспект, ми спиратимемося на праці О. Бодальова [66], І. Болотнікової [69], Н. Громової [155], Р. Кламаж [538], С. Максименка [363], О. Матласевич [538], У. Нікітчук [538], Д. Пасічника [538], Д. Халперн [787] та ін.

До структур відображення, як ми вже зазначали, належать сприймання і уява, які беруть активну участь у процесі КМ.

Віковий період юності характеризується також більш складним рівнем розвитку процесу сприймання, який «стає складним інтелектуальним процесом, що виявляється у довільних його формах, в перцептивних діях планомірного спостереження за певними об'єктами, самоспостереження за своїми діями, актами поведінки, переживаннями, думками й іншими проявами психічного життя» [111, с. 212].

Сприймання – це психічний процес відображення в мозку людини предметів та явищ загалом, у сукупності всіх їхніх якостей та властивостей при безпосередній дії на органи чуття [363]. Під час формування КМ МУПШ необхідно звернути увагу на такі властивості сприймання, виокремлені С. Максименком: «Важливою умовою успішного сприймання об'єктів дійсності є його вибірковість. Вибірковість предмета сприймання зумовлюється потребами та інтересами людини, необхідністю у знаннях професійною спрямованістю тощо» [363]. «У сприйманні предметів та явищ важливу роль відіграють попередній досвід, попередні уявлення особистості. Залежно від повноти їх змісту, спрямованості, організованості сприймане відображається у свідомості більш-менш адекватно. У багатьох випадках людина у предметах бачить те, що вона хоче в них побачити залежно від особистісної установки на сприймання» [363]. Отже, процес формування КМ МУПШ має враховувати попередній досвід студентів і створювати умови для адекватного сприймання предметів та явищ, забезпечуючи повноту змісту, професійну спрямованість і організоване сприймання матеріалу.

Коротко розглянемо особливості уяви в процесі розвитку КМ. Так, І. Болотнікова звертає увагу на значення уяви в процесі професійної діяльності за напрямом «людина – людина». Дослідниця, услід за О. Бодальовим, наголошує на значущих функціях уяви: творчій спрямованості діяльності та прогнозування й передбачення її результатів [69] і зазначає, що «творчий рівень мислення, притаманний вищому, творчому, рівню професіоналізму, неможливий без розвиненої уяви. Уява нерозривно пов'язана з мисленням, обумовлює його креативність, новизну та оригінальність. Без розвиненої уяви взагалі було б неможливим виникнення чогось нового в будь-якій галузі людських знань та професійної діяльності. Без участі уяви неможливим було б проведення розумового експерименту, висунення будь-якої наукової гіпотези, здійснення наукових відкриттів» [69, с. 3]. С. Максименко, своєю чергою, відзначає, що «уява – це процес створення людиною на основі попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона ніколи не сприймала. До створення нових образів людину спонукають

різноманітні потреби, що постійно породжуються діяльністю, розвитком знань, ускладненням суспільних умов життя, необхідністю прогнозувати майбутнє» [363]. Отже, розвиток КМ у МУПШ вимагає опори на теоретичні відомості психології щодо особливостей уяви.

Суттєвим для нас є твердження психологів про те, що «мислення оперує не тільки на рівні відчуттів та сприймань, але і на пам'яткових процесах (запам'ятовування, збереження, відтворення), на уявленнях і, звичайно, на емоціях» [538, с. 78]. Ми будемо враховувати ці дані під час розробки методики роботи з формування КМ у МУПШ.

Пам'ять відносять до складників інтелектуального розвитку, і вона тісно пов'язана з процесом мислення. Особливу роль пам'ять відіграє в процесі КМ. Всесвітньо відома дослідниця психології КМ Д. Халперн зазначає, що пам'ять слугує посередником у когнітивних процесах, суттєво впливає на процес мислення й відіграє головну роль у КМ. Адже «здатність людини вчитись і запам'ятовувати дуже часто визначає її рівень життя, соціальний стан, а іноді навіть те, виживе людина чи ні» [787]. У досліджуваному віці «зменшується продуктивність короточасної вербальної пам'яті» [571, с. 305], при цьому показники короточасної зорової і слухової пам'яті досягають найвищих показників у період від 18 до 30 років [111, с. 247; 571, с. 305]; «обсяг переключення та вибірковість уваги поступово зростає від 18 до 33 років» [111, с. 247]; відповідно до трифазної характеристики онтогенезу пам'яті, визначеною Г. Еббінгаузом, перший етап – її поступовий прогрес до 25 років. [111, с. 247]. Важливим є твердження психологів про те, що «вербальне закріплення інформації в довготривалій пам'яті ефективне у 18 – 35 років» [571, с. 305], отже, необхідне використання прийомів, що дозволяють вербально закріпити отриману на заняттях інформацію, що дозволить подовжити термін її зберігання в пам'яті. Д. Халперн зазначає, що, з одного боку, пам'ять і мислення незалежні конструкти, а з другого – необхідним є взаємозв'язок пам'яті й мислення та обов'язкова наявність інформації: «як безкорисні добре відпрацьовані навички

мислення, коли в голові немає ніяких знань, нічого не варта й інформація, не підкріплена навичками мислення» [704].

Увага відіграє одну з ключових ролей у розвитку КМ, оскільки саме через неї інформація фіксується в пам'яті. Н. Громова, услід за Д. Халперн, наголошує на «врахуванні процесів пам'яті для ефективного засвоєння інформації, її зберігання та відтворення. Важливою є також часова послідовність, вибірковий характер запам'ятовування, а також концентрації уваги, значущості та розумінні інформації, розумному розподілу часу для вивчення та запам'ятовування» [155, с. 85]. Д. Халперн виокремлює істотні чинники розвитку КМ: упорядкування інформації; створення ключів для пошуку інформації в пам'яті; повторне вивчення; урахування побічних чинників; попередні знання; стереотипи; перетворення; використання ключів для полегшення пригадування [704].

Отже, до структур відображення, як ми вже зазначали, належать сприймання, уява і пам'ять, які відіграють суттєву роль у формуванні КМ у МУПШ.

До структур відображення зараховують також емоції, які відіграють значну роль у процесі мислення. Науковці відносять їх до новоутворень студентського віку, тобто до якісних зрушень у пізнавальній, емоційній, мотиваційній, вольовій сферах психіки [535, с. 14]. Вони знаходять своє відображення в інтересах, потребах, схильностях, характері особистості.

А. Гільман у своїй дисертаційній роботі звертає увагу на те, що «період навчання в ЗВО часто супроводжується напруженням, стресом, тривожністю, що пов'язані з високою інтенсивністю навчального процесу, сумнівами у правильності професійного вибору, необхідністю долати перешкоди під час вирішення різних завдань з одного боку та несформованістю психоемоційної сфери людей студентського віку, з іншого» [136, с. 12].

Отже, стикаємось з протиріччям: з одного боку, емоції в студентському віці зазнають якісних змін, а з іншого – психоемоційна сфера студентів залишається несформованою.

Емоції виконують чотири функції (за І. Пасічник, Р. Каламаж, О. Магласевич, У. Нікітчук та ін.):

– оцінну: емоції позначають позитивною або негативною оцінкою найбільш значущі елементи ситуації. Емоційні реакції мають прямий стосунок до ймовірного прогнозування, забігання вперед, що є головною рушійною силою мислення;

– активізувальну: емоції, які супроводжують процес розв’язання задачі, підвищують загальний енергетичний рівень мислення. Емоційна активізація – умова знаходження правильного розв’язання задачі;

– функцію евристик (евристичні прийоми) – прийоми, що дозволяють скорочувати час пошуку розв’язання задачі і приводять до розв’язання. Вони визначають зону пошуку, мисленнєва діяльність стає більш спрямованою, розглядаються тільки можливі перетворення ситуації;

– функцію генератора нової інформації – емоції здійснюють «перетрушування» семантичних зв’язків, що призводить до появи нових комбінацій, нових ідей [538, с. 117 – 118].

Отже, емоційний стан є важливим для процесу мислення, цьому є ще кілька причин: реакція мозку на сердите обличчя, на гучний звук [700, с. 137], украй збуджений чи пригнічений емоційний стан [776; 787].

Але емоційний стан в освітньому процесі стосується не тільки студентів, а й викладачів.

Н. Басова абсолютно справедливо зазначає: «Ми, викладачі, не завжди усвідомлюємо, що самі формуємо в наших студентів різноманіття відчуттів і виразів: посмішкою, похитуванням голови, насуплюванням брів, лукавою та іронічною посмішкою, усім своїм виглядом. Але, крім прояву своїх відчуттів, важливо створювати умови для прояву відчуттів студентів, тільки під час їх прояву вони можуть розвиватись» [36, с. 180].

Наш мозок реагує на сердите обличчя, за свідченням К. Фріта, реакція нашого мозку на сердите обличчя така сама, як і на гучний звук, – негативна. В «учасників експерименту виникав умовний рефлекс навіть тоді, коли не усвідомлювали, що бачили сердите обличчя». Такий рефлекс виникає в нас неусвідомлено, «зазвичай наша свідомість зосереджена на величному. І зазвичай таким величним є наші особисті бажання

та прагнення» [700, с. 137]. Тому процес навчання має будуватися на позитивних посилках викладача й урахувати бажання та прагнення, власне, студентів.

У Філософському енциклопедичному словнику зазначено, «чи мислить у певний момент людина, що і як вона думає в певний момент, що саме думає та чи та людина, залежить від її настрою» [683, с. 280].

С. Терно наголошує на тісному зв'язку КМ з емоційною сферою особистості. «Розв'язування проблем під час критичного розмірковування передбачає залучення власних переконань, які сприймаються людиною. Як особливо важливі, що спонукає зацікавленість та прагнення до з'ясування істини, вони пов'язані з мотиваційно-вольовою сферою особистості» [651, с. 207].

Тут звернемо також увагу на емоційну стійкість особистості – психологи (І. Пасічник, Р. Каламаж, О. Матласевич, У. Нікітчук та ін.) зазначають, що «якщо сила потреби, яка спонукає до певної діяльності, невелика і пов'язана з неуспіхом, негативна емоція пригнічує активність суб'єкта, спонукаючи його якомога швидше вийти із ситуації» [538, с. 117]. Це ще раз акцентує нашу увагу на значенні врахування емоційного стану.

Отже, емоції також відіграють значну роль у процесі мислення, а врахування емоційного стану студентів і контроль за емоціями викладача є вкрай важливим у процесі формування КМ МУПШ.

Таким чином, підструктура форм відображення охоплює індивідуальні особливості окремих психічних процесів: мислення, пам'ять, сприйняття, відчуття, емоційно-вольові прояви тощо. Головним психічним процесом людини є мислення, яке при цьому є основним поняттям нашого дослідження. У психологічній літературі мислення розглядають «як складну теоретичну форму людської діяльності, як пізнавальну діяльність, що детермінується потребами, мотивами та цілями суб'єкта, рівневою структурою регуляції з боку емоцій, смислових утворень, особистісних характеристик» [538, с. 71]. КМ можна віднести до ментальних структур, за видом – до творчого та логічного мислення. Воно тісно пов'язане з мовою і мовленням, формування КМ у МУПШ впливає на

розвиток мовлення й активізацію мислення. Цей процес також тісно пов'язаний з фізіологічними основами мислення. Виокремлюють три форми логічного мислення: поняття, судження, умовиводи. Воно також має індивідуальні особливості. Крім того, до цієї підструктури належать сприйняття, увага, пам'ять, урахування особливостей яких теж є обов'язковим, зокрема увага відіграє ключову роль у процесі КМ. У процесі формування КМ важливо також ураховувати емоційний стан студентів та викладачів.

Наступна підструктура – підструктура досвіду, яка містить знання, уміння, навички та культуру поведінки. Окремі аспекти підструктури досвіду були предметом дослідження багатьох учених, як-от: В. Гінецинський [134], Л. Долинська [111], А. Капська [244], Н. Мойсеев [397], З. Огороднійчук [111], О. Скрипченко [111], В. Якунін [764],

До ЗВО студенти приходять з певною сумою знань, отриманих у школі. Проте, як ми вже зазначали раніше, у них через вікові особливості відсутня система таких знань і методи їх систематизації.

Крім того, уже наприкінці навчання в школі, у старших класах, навчальний матеріал значно ускладнюється, а його обсяг збільшується, і це вимагає від учнів гнучкості, універсальності, продуктивності пізнавальної діяльності, чіткості, самостійності при вирішенні когнітивних задач [111, с. 211]. У процесі ж навчання у ЗВО студенти мають оволодіти системою професійних знань, умінь і навичок.

Відповідно, обсяги інформації, яку треба опрацювати під час навчання в університеті, збільшуються в рази. Закцентуємо увагу на тому, що аспекти цієї підструктури формуються в процесі соціалізації особистості, але на них суттєвий вплив мають біологічно зумовлені властивості особистості.

Отже, завданнями ЗВО є розвиток гнучкості, універсальності, продуктивності, пізнавальної діяльності, самостійності вирішення когнітивних задач, а також «озброєння» МУПШ такими засобами і методами роботи з інформацією, що дозволить систематизувати й упорядкувати її. На нашу думку, саме впровадження технології КМ дозволить вирішити обидва ці надскладні завдання.

Звернемо увагу на погляд В. Якуніна, щодо дидактичних функцій знань, який ми цілком розділяємо: знання можуть поставати і як мета навчання, і як результат, і як зміст, і як засіб педагогічного впливу; знання не тільки формують новий погляд на світ, але й змінюють ставлення до нього [764, с. 312]. Цінною для нас є думка дослідника про те, що знання входять до минулого індивідуального досвіду, воно змінює й перетворює цю структуру і таким чином піднімає суб'єкта навчання на новий рівень психічного розвитку [764, с. 312].

В. Генецинський визначає три форми навчального знання: навчальна дисципліна, навчальний текст, навчальна задача [134].

Зрозуміло, що всі три форми є взаємопов'язаними. Навчальна задача може поставати у вигляді начального тексту, і обидві ці форми реалізуються у формі навчальної дисципліни. Отже, текст є однією з трьох форм отримання знань у ЗВО. У технології ж розвитку КМ саме робота з текстом є провідною, що підтверджує використання технології розвитку КМ як ефективного засобу розвитку мисленнєвої діяльності в процесі отримання знань. Така позиція орієнтує нас на вибір контекстного, герменевтичного та діалогічного підходів.

У процесі навчання у ЗВО студенти здобувають не тільки навчальні професійні знання, але й професійні вміння й навички. Одними з найбільш важливих і першорядних умінь для процесу навчання та майбутньої професійної діяльності, на думку А. Посторонко, є пізнавальні вміння: «для процесу навчання першорядне значення мають пізнавальні вміння, тобто вміння самостійно здобувати знання з різних джерел. Вони особливо важливі для підготовки студентів до поповнення і збагачення своїх знань після закінчення навчального закладу» [485, с. 167]. Цілком розділяємо таку позицію науковця і додамо умови формування навичок і вмінь, до яких, на думку автора, можна віднести: досягнення розуміння студентами логіки і структури рішень, які можуть бути під час роботи на робочому місці; тренування студентів у виконанні окремих частин задачі, які необхідно вирішувати на робочому місці [485, с. 168].

МУПШ початкової школи отримують знання не тільки під час аудиторної роботи, але й під час самостійної. Під

самостійною роботою студентів ми розуміємо основну форму позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка містить різні види індивідуальної й колективної діяльності та здійснюється за завданнями й під керівництвом викладача без його безпосередньої участі, спрямовану на реалізацію дидактичних, професійних, особистих і суспільних цілей [487, с. 194].

У процесі самостійної роботи студенти також оволодівають певною сумою знань, умінь та навичок, закріплюють та вдосконалюють їх.

Наголосимо на тому, що набуття досвіду під час здобуття професійної освіти у ЗВО завжди відбувається в діяльності в процесі навчання й має градуальну структуру: академічна навчальна діяльність – квазіпрофесійна діяльність (ділові та дидактичні ігри) – навчально-професійна діяльність (індивідуально-дослідна робота студентів, виробнича практика, стажування тощо) [239; 482, с. 157]. Таку позицію розділяють дослідники контекстного підходу, який більш докладно розкриємо в підрозділі 2.1.

Ще одним важливим аспектом підструктури досвіду є культура поведінки, яка, безумовно, тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями людини. З іншого боку, те, які ціннісні орієнтації та культуру поведінки матимуть майбутні фахівці, особливо це стосується МУПШ, залежить майбутнє нашої країни та світу. Тут, за свідченням А. Капської, важливим є соціальне середовище, зокрема, його окремі сфери, до яких можна віднести політичну, соціальну, духовну [244, с. 91]. Сюди ж упевнено віднесемо й освітню, оскільки більшу частину часу впродовж навчання в університеті студенти проводять саме в цій сфері.

Н. Мойсеев виокремлює дидактичні умови, що забезпечують формування культури поведінки під час навчально-виховного процесу та в позанавчальний час у ЗВО: урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; єдність вимог з боку виховного колективу; систематичність виховної роботи; культура поведінки викладачів; співпраця з сім'єю; опора на життєвий досвід студентів [397]. Таким чином,

важливим під час формування КМ у МУПШ є врахування культурологічного підходу.

Отже, розглядаючи третю підструктуру особистості, ми звертаємо увагу на знання, уміння, навички та культуру поведінки. МУПШ приходять до ЗВО з певною сумою знань, умінь та навичок, однак у них зазвичай відсутня їхня систематизація, а також методи для їх опрацювання. Таким методом є технологія КМ. Знання, уміння й навички здобуваються та вдосконалюються в процесі аудиторної та позааудиторної – самостійної – роботи. Професійні знання, уміння й навички здобуваються під час власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність і ведуть до власне професійної діяльності. До підструктури досвіду належить також культура поведінки, яка тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями МУПШ.

Остання підструктура в структурі особистості (за К. Платоновим) – це підструктура спрямованості, яка синтезує прагнення, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання, моральні риси тощо.

Розглядаючи цю підструктуру спрямованості особистості, ми спирались на дослідження Є. Архіпової [26], О. Власової [113, с.127], М. Дьяченко [185], С. Єфіменко [194], Л. Кандибович [185], О. Ковалевської [26], П. Куртца [800], М. Пряжникова [532], Л. Столяренко [630], К. Фріта [700] та ін.

Розкриття цієї підструктури почнемо з розгляду мотивації, яку можна віднести до цієї підструктури.

Здобуття професії вимагає отримання певних професійних знань, умінь і навичок у процесі навчання. Проте для здобуття освіти необхідна висока мотивація. Проблемі мотивації присвячено значну кількість праць і її важливість у процесі навчання не викликає сумнівів, тому ми розглянемо цей аспект коротко. Зупинимось лише більш докладно на видах мотивів, чинниках, що впливають на неї, функції мотивів у мисленні.

Психологи зараховують мотивацію до психологічних чинників, що впливають на процес навчання. Л. Столяренко визначає формулу успішного навчання як: $M+4П+C$, де М – мотивація, 1П – прийом (або пошук інформації), 2П – розуміння інформації, 3П – пам'ять, 4П – застосування інформації, С –

систематичність занять. Мотивація – спонукальні сили, що рухають суб'єкта навчання до мети [630, с. 83].

Звернемо увагу на те, що студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності, яка, перш за все, за словами Л. Столяренко, визначається через два типи мотивів: мотивацію досягнення й пізнавальну мотивацію. Важливим для нас є зауваження науковиці про провідну роль пізнавальної мотивації: «остання є підґрунтям навчально-пізнавальної діяльності людини, відповідаючи самій природі мисленнєвої діяльності. Вона виникає в проблемній ситуації і розвивається при правильній взаємодії й стосунках студентів та викладачів. У навчанні мотивація підпорядковується пізнавальній і професійній мотивації» [630, с. 165].

На відміну від Л. Столяренко, О. Власова, услід за Л. Божович, вивчаючи чинники, що спонукають до навчання, виділила два види мотивів учіння, які пов'язують з розвитком особистості:

– перший вид пов'язується з розвитком особистості. Вони втілюють ті прагнення й потреби суб'єкта навчання, які впливають з усіх обставин його життя та які пов'язані з основною спрямованістю його особистості;

– другий вид мотивів учіння утворюють мотиви, народжені переважно самою навчальною діяльністю. До складу цієї групи входять різноманітні навчально-пізнавальні інтереси, задоволення, які виникають у суб'єкта навчання внаслідок напруженої інтелектуальної активності, трудового зусилля, подолання труднощів [113, с. 127].

О. Шорохова зазначає, що поняття мотивації містить усі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, ідеали і т. ін., які безпосередньо детермінують людську діяльність [цит. за 630, с. 83]. Мотиви можуть бути зовнішніми і внутрішніми. До зовнішніх належать: покарання і нагорода, погроза і вимога, матеріальна вигода, тиск групи, очікування майбутніх благ та ін. Знання й уміння слугують у цих випадках лише засобом досягнення інших цілей. До внутрішніх мотивів відносять такі, що спонукають людину до учіння як до своєї мети (інтерес до самих знань, допитливість, прагнення

підвищити культурний і професійний рівень, потреба в активній і новій інформації) [630, с. 83].

На мотивацію навчання впливають: зміст занять, методика викладання, особистість викладача, взаємини в студентському колективі, досягнуті результати, змагання [185, с. 137]. Дослідники наголошують, що «сила і характер мотивів навчання залежить від значущості передбачуваного результату навчальної діяльності, від того смислу, який вкладає в нього студент. Його цікавить залучення в навчальну діяльність творчих, дослідницьких моментів» [185, с. 137].

Уважаємо за необхідне розкрити функції мотивів, які вони виконують у мисленні:

– активізувальна – наявність мотиву підвищує енергетичний потенціал мисленнєвої діяльності, з урахуванням дії закону Йеркса-Додсона (закон оптимуму мотивації), відповідно до якого найкращі результати досягаються при середній інтенсивності мотивації;

– організувальна або структурувальна – наявність значущого мотиву призводить до перебудови мисленнєвої діяльності, у результаті чого збільшується продуктивність знаходження рішень; інтенсифікується дія підказки; розв'язання задачі має творчий характер;

– смислотвірна – мисленнєва діяльність, у якій існує значуща мотивація, набуває особистісного смислу, а процес мислення перетворюється на цінність [538, с. 117].

Отже, мотивація відіграє суттєву роль у процесі навчання, тісно пов'язана з мисленнєвою діяльністю й виконує низку функцій: активізувальну, організувальну або структурувальну, смислотвірну. Неабияку роль у процесі навчання відіграє зміст навчання, методика викладання, особистість викладача, досягнуті результати, стосунки в студентському колективі. Тож успішне формування КМ у МУПШ буде залежить від урахування особливостей мотивації.

Важливими для нашого дослідження є визначення психологічних чинників, які становлять основу професійного самовизначення, оскільки система професійної підготовки й навчання має спиратися на них. Такі чинники виокремлені М. Пряжниковим:

- усвідомлення цінності суспільно корисної праці;
- загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні та світі професійної праці;
- усвідомлення необхідності загальної й професійної підготовки для повноцінного самовизначення й самореалізації;
- виділення далекої (перспективної) професійної мети (мрії) та узгодження цієї мрії з іншими важливими життєвими цілями (сімейними, особистісними, суспільними тощо);
- розуміння суті поставлених цілей (мрій) та усвідомлення можливих зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху їх досягнення [532, с. 66 – 73].

Особистісні якості людини студентського віку виявляються в суперечливості внутрішнього світу, формуванні яскравої висококультурної індивідуальності, складності усвідомлення своєї самотності [3; 187, с. 92; 194; 628].

Отже, можемо зробити висновок про те, що формування КМ у МУПШ у процесі професійної підготовки має спиратись на психологічні чинники професійного самовизначення та враховувати особистісні якості людини студентського віку: суперечливість внутрішнього світу, складність усвідомлення своєї самотності, формування яскравої висококультурної індивідуальності.

На нашу думку, до цієї підструктури варто віднести і ціннісні орієнтації студентів. Опора на цінності – це той аспект, який суттєво відрізняє КМ від інших видів мислення, зокрема й логічного. Тож розглянемо роль цінностей у навчанні, взаємозв'язок ціннісних і професійних орієнтацій, цінності студентського віку, необхідність підготовки конкурентоспроможного вчителя початкової школи на ціннісних загальнолюдських, загальноєвропейських та національних засадах, який володіє фаховими компетентностями, здатного передати ці знання й цінності майбутньому поколінню людства.

Цінність є також рушійною силою навчання, оскільки наш мозок реагує на неї. К. Фріт [700] на прикладі наукових експериментів з роботою мозку зазначає, що «ми відчуваємо перепад цінностей в мозку», «наближатимемося до речей із високою цінністю й віддалятимемося від речей із малою» [700,

с. 130] – це схема асоціативного навчального механізму. Наш мозок побудований так, щоб шукати шляхи для дій, які «з найвищою ймовірністю приведуть до нагороди» [700, с. 131]. Важливими є результати досліджень, які довели, що, «використовуючи асоціативне навчання, мозок конструює мапу світу. Це фактично мапа цінностей. Тут локалізовані об'єкти високої цінності, у яких, найімовірніше, можна отримати нагороду, а також об'єкти з низькою цінністю, у яких отримати нагороду неможливо. Мапа також указує на дії, що мають високу цінність, які, вірогідно будуть успішні; і дії, що мають низьку цінність, які, найпевніше, призведуть до поразки» [700]. Цінність речей відкриває для нас асоціативне навчання, завдяки якому наш мозок відкриває, «які речі у світі для нас цінні, а також те, які дії ми маємо зробити, щоб їх отримати». Цю думку підтверджують українські психологи [538], які зазначають: «при розв'язанні мисленнєвих задач смисл і цінність об'єктів для людини не просто сполучені з інформаційною характеристикою матеріалу, але й беруть безпосередню участь у процесах управління діяльністю з розв'язання задач» [538, с. 71].

Л. Столяренко наголошує на тісному взаємозв'язку ціннісних орієнтацій з професіоналізацією: «перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, виокремлюють цей вік (студентський – прим. авт.) як центральний період становлення характеру й інтелекту» [630].

Цінності відіграють провідну роль у формуванні КМ у МУПШ – цю думку, яку ми повністю поділяємо, активно відстоює і доводить С. Терно. У своїй роботі [647], спираючись на праці Р. Пауля, зазначає, що КМ має розглядатися «у більш широкому культурному контексті: історична затребуваність; висвітлення соціального, функціонального та ціннісного аспектів» [647, с. 304].

Отже, процес навчання має ґрунтуватись на цінностях цього вікового періоду: отримання професійних знань, умінь і навичок, набуття нової соціальної ролі тощо та будуватись за принципом асоціативного навчання, особливості якого ми розглянемо нижче.

У світлі євроінтеграційних процесів відзначимо, що на педагогічні ЗВО в процесі інтеграції до європейського освітнього простору покладене надскладне завдання: підготувати конкурентоспроможного вчителя початкової школи на ціннісних загальнолюдських, загальноєвропейських та національних засадах, який володіє фаховими компетентностями, здатного передати ці знання й цінності майбутньому поколінню людства.

Така позиція знову привертає нашу увагу до культурологічного та, особливо, до аксіологічного підходу.

Отже, цінності поруч з мотивацією відіграють одну з провідних ролей у процесі навчання МУПШ, вони мають тісний взаємозв'язок з професійною орієнтацією, у процесі навчання необхідною є орієнтація на цінності студентського віку, опора на загальнолюдські, загальноєвропейські та національні цінності в процесі підготовки МУПШ дає змогу підготувати конкурентоспроможного вчителя початкової школи, який володіє фаховими компетентностями, здатного передати ці знання й цінності майбутньому поколінню людства.

Наостанок зазначимо, що саме формування КМ дозволяє розглядати й вирішувати значну кількість проблем. Це твердження підкріплюють погляди Е. Архіпової [26], О. Ковалевської [26] та П. Куртца [800]. Є. Архіпова та О. Ковалевська зазначають, що «пізнавальний процес на будь-якому його етапі характеризується прагненням, що дозволяє вирішувати проблеми і відповідати на питання, які виникають із його власних інтересів і потреб» [26, с. 35], підтверджують це слова П. Куртца: «КМ – це, перш за все, інструмент розглядання нескінченного різноманіття навколишніх проблем» [800, с. 27, цит за 26, с. 35].

Отже, у цій підструктурі спостерігаємо тісний взаємозв'язок з підструктурою досвіду, оскільки вбачаємо тісний зв'язок прагнень, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світогляду, переконань, моральних рис з набутим досвідом – знаннями, уміннями, навичками та культурою поведінки, остання значною мірою зумовлена ціннісними орієнтаціями студента, а здобуття професійних знань, умінь і навичок

залежить від складників підструктури спрямованості, до якої ми віднесли й мотивацію до навчання.

Розглядаючи підструктури у структурі особистості за К. Платоновим, звернемо також увагу на дві підструктури – характер і здібності, які накладаються на чотири основні підструктури.

Коротко розглянемо особливості характеру і здібностей у структурі особистості МУПШ.

Характер досліджували педагоги і психологи: К. Леонгард [337], А. Личко [349] А. Маклаков [362], С. Максименко [363], П. М'ясоїд [406], Р. Немов [411], А. Петровський [96], С. Рубінштейн [563], В. Соловієнко [363].

Нам імпонує визначення поняття, надане С. Максименком, який під характером розуміє сукупність стійких індивідуально-психологічних властивостей людини, які виявляються в її діяльності та суспільній поведінці, ставленні до колективу, інших людей, праці, навколишньої дійсності та до самої себе [363].

Причини, за якими К. Платонов відніс характер до підструктури, що накладається на основні підструктури, вбачаємо в компонентах характеру: спрямованість; переконання; розумові риси; емоції; воля; темперамент; повнота; цілісність; визначеність; сила [363]. Як бачимо, до компонентів характеру зараховують складники всіх чотирьох підструктур структури особистості.

Важливим для нашого дослідження є твердження про те, що характер особистості є складним синтезом типу нервової діяльності та життєвих вражень, умов життя, виховання [363].

Особливість поведінки особистості певною мірою визначає її характер, а саме його акцентуація (перебільшений розвиток окремих властивостей характеру на шкоду іншим, у результаті чого погіршується взаємодія з іншими людьми [705]). Найбільш поширеними є дві класифікації акцентуації характеру: за К. Леонгардом та А. Личком. Коротко представимо класифікацію за К. Леонгардом, оскільки вона нам більше імпонує.

К. Леонгард визначає: гіпертимний тип – надмірна контактність, яскраве вираження жестів, міміки, пантоміміки.

Важко переносять умови суворої дисципліни, монотонну діяльність, вимушену самотність; дистимічний тип – низька контактність, небагатослів'я, переважає песимістичний настрій. Серйозні, добросовісні, але пасивні, неповороткі. Характеризуються уповільненим мисленням; циклотимний тип – наявність частих періодичних змін настрою, у результаті чого так само часто змінюється манера спілкування з іншими людьми; збудливий тип – низька контактність, схильні до конфліктів, часто змінюють місце роботи; застрягливий тип – помірна контактність, занудство, схильність до моралізувань; педантичний тип – акуратність, сумлінність, надійність у справах, але можуть дратувати інших занудством, формалізмом; тривожний тип – легко піддаються впливу інших, не схильні до лідерства, байдужі до свого майбутнього; демонстративний тип – легко встановлюють контакти, прагнуть до лідерства, влади, похвали і схильні до інтриг; екзальтований тип – висока контактність, балакучість, уникнення самотніх роздумів, потреба в підтримці та визнанні людей, мають багато друзів, уважність до них [337].

Отже, МУПШ притаманні ті чи ті риси характеру, які необхідно враховувати в процесі формування КМ у МУПШ у процесі професійної діяльності.

Наскрізною підструктурою особистості, окрім характеру, є здібності – своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в навчальній, трудовій, особливо науковій та іншій діяльності і є необхідною умовою її успіху [363].

С. Максименко, розкриваючи поняття про здібності, зазначає, що вони розвиваються в процесі набуття людиною нових знань, умінь і навичок, саме від здібностей залежить оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Здібності створюють можливості для успішного оволодіння знаннями, уміннями та навичками, перетворення можливостей на дійсність напряму залежить від форм і методів навчання та виховання, сімейних умов тощо [363].

Оскільки наше дослідження торкається професійної підготовки МУПШ, коротко зупинимось на здібностях, які необхідно розвинути в МУПШ для майбутньої професійної діяльності.

В. Сластьонін відповідно до змісту й характеру діяльності визначає два види здібностей: загальні та спеціальні. До загальних дослідник відносить здібності, що виявляються в багатьох видах діяльності: навчанні, праці, грі тощо. Цей вид здібностей сприяє успішному оволодінню різними видами діяльності й переході від однієї до іншої діяльності. Відповідно, спеціальні забезпечують можливість успішного виконання певного виду діяльності – літературної, музичної, педагогічної тощо [600, с. 24]. Загальні і спеціальні здібності взаємопов'язані. У світлі нашого дослідження ми можемо говорити про педагогічні здібності як спеціальні. Розділяємо думку С. Гончаренка й відносимо до педагогічних здібностей сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості, які сприяють успішності педагогічної діяльності: комунікативні, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування тощо [147, с. 135].

Узагальнюючи погляди дослідників (Ф. Гоноболін [142], М. Левітов [334], В. Крутецький [307], Н. Кузьміна [317], М. Савчин [572] та ін.) та спираючись на працю [572], де, на нашу думку, більш точно й широко розкрито педагогічні здібності, можемо виокремити такі: дидактичні (передавати навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати активну самостійну думку, організовувати самостійну діяльність, керувати пізнавальною активністю учнів), академічні (добре володіння навчальним предметом, має стійкий пізнавальний інтерес, здійснює дослідницьку роботу, постійно ознайомлюється з новими досягненнями в різних галузях знань), гностичні (швидко і творчо оволодівати методами і способами навчання, збором інформації про учнів і себе), конструктивні (створення атмосфери співробітництва, спільної діяльності, побудова уроку відповідно до мети розвитку й саморозвитку учня, установлення педагогічно доцільних стосунків з ним), перцептивні (проникнення у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, розуміння особистості учня та його психічних станів), мовні (чітке висловлення своєї думки й почуття за допомогою мови та невербальних засобів (міміки, жестів, пантоміміки), володіння чіткою дикцією, багатим

словниковим запасом, уникнення мовленнєвих помилок), комунікативні (спілкування з учнями, уміння знаходити правильний підхід до них, установлення педагогічно доцільних стосунків, педагогічний такт), експресивні (емоційно наповнена взаємодія з учнями), організаторські (організувати учнівський клас, згуртувати його, оптимізувати власну діяльність), сугестивні (здатність учителя до безпосередньо емоційно-вольового впливу на учнів), прогностичні (передбачення результатів дій, у виховному проєктуванні особистості учнів, уміння прогнозувати розвиток їхніх якостей), педагогічна рефлексія (здатність до оцінки своєї діяльності, її результатів, власного індивідуального стилю), педагогічна спостережливність (розподіл, обсяг і переключення уваги) [572, с. 344 – 346].

Можна стверджувати, що на викладачів покладається завдання максимально розвинути здібності МУПШ, необхідні в професійній діяльності.

Таким чином, узагальнюючи сказане вище, зазначимо, що цілком розділяємо думку К. Платонова: характер і здібності є наскрізними підструктурами особистості, що накладаються на основні. Вони є вродженими характеристиками й формуються під впливом навколишнього середовища і вимагають їхнього обов'язково врахування в освітньому процесі.

Отже, підсумовуючи дослідження на виконання другого завдання, стисло схарактеризуємо особливості структури особистості:

Біологічно обумовлена підструктура, перш за все, характеризує вік. МУПШ належать до вікового періоду від 17 – 18 років до 21 – 22 років період навчання на – I – II курсах припадають переважно на юнацький вік, а на III – IV – на початок дорослості. Проте на підставі певних соціальних, біологічних, фізіологічних, психологічних особливостей педагоги і психологи називають цей віковий період як студентський. Психофізіологічними особливостями цього віку є найвищий пік фізичного розквіту, активності, сили, витривалості; до основних психосоціальних особливостей можна віднести визначення особистості як самостійної і незалежної, вхід до світу дорослих, завершення соціалізації через систему освіти, життєве й професійне самовизначення,

формування світогляду тощо. За статтю серед МУПШ переважають жінки. МУПШ притаманний один з чотирьох видів темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік.

Підструктура форм відображення охоплює індивідуальні особливості окремих психічних процесів: мислення, пам'ять, сприйняття, відчуття, емоційно-вольові прояви тощо. Головним психічним процесом людини є мислення, яке при цьому є основним поняттям нашого дослідження. У психологічній літературі мислення розглядають «як складну теоретичну форму людської діяльності, як пізнавальну діяльність, що детермінується потребами, мотивами та цілями суб'єкта, рівневою структурою регуляції з боку емоцій, смислових утворень, особистісних характеристик» [538]. КМ можна віднести до ментальних структур, за видом – до творчого та логічного мислення. Воно тісно пов'язане з мовою і мовленням, формування КМ у МУПШ впливає на розвиток мовлення й активізацію мислення. Цей процес також тісно пов'язаний з фізіологічними основами мислення. Виокремлюють три форми логічного мислення: поняття, судження, умовиводи. Воно також має індивідуальні особливості. Крім того, до цієї підструктури належать сприйняття, увага, пам'ять, урахування особливостей яких теж є обов'язковим, зокрема увага відіграє ключову роль у процесі КМ. У процесі формування КМ важливо також урахувати емоційний стан студентів та викладачів.

Підструктура досвіду (знання, навички, уміння, звички, набуті в особистому досвіді, шляхом навчання, але вже з помітним впливом біологічно обумовлених властивостей особистості). Ми звертаємо увагу на знання, уміння, навички та культуру поведінки. МУПШ приходять до ЗВО з певною сумою знань, умінь та навичок, однак у них зазвичай відсутня їхня систематизація, а також методи для їх опрацювання. Таким методом є технологія КМ. Знання, уміння й навички здобуваються та вдосконалюються в процесі аудиторної та позааудиторної – самостійної – роботи. Професійні знання, уміння й навички здобуваються під час власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність і ведуть до власне професійної діяльності. До

підструктури досвіду належить також культура поведінки, яка тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями МУПШ.

Підструктура спрямованості особистості (потяг, бажання, інтерес, світосприйняття, переконання). У цій підструктурі спостерігаємо тісний взаємозв'язок з підструктурою досвіду, оскільки вбачаємо тісний зв'язок прагнень, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світогляду, переконань, моральних рис з набутим досвідом – знаннями, уміннями, навичками та культурою поведінки, остання значною мірою зумовлена ціннісними орієнтаціями студента, а здобуття професійних знань, умінь і навичок залежить від складників підструктури спрямованості, до якої ми віднесли й мотивацію до навчання.

Характер і здібності є наскрізними підструктурами особистості, що накладаються на основні. Вони є вродженими характеристиками і формуються під впливом навколишнього середовища та вимагають їхнього обов'язково врахування в освітньому процесі.

Зважаючи на те, що КМ наскрізно пронизує всю структуру особистості (за К. Платоновим), то його можна вважати інтегративним новоутворенням особистості, яке реалізується через якісне, свідоме мислення.

Ще більше звужуючи аналітичний матеріал нашого дослідження, на виконання третього завдання нашого підрозділу розкриємо психолого-педагогічні особливості організації освітнього процесу. Цей аспект досліджували: Н. Басова [36], А. Брушлинський [84], А. Венгер [103], В. Давидов [117], С. Єфіменко [194], Р. Камишнікова [535], В. Кудрявцев [309], Т. Кудрявцева [309], І. Підласий [469], Ю. Самарін [574], Г. Саранцев [577], Л. Столяренко [630], О. Матюшкін [375], О. Поліванова [535], С. Терно [651], Л. Яворська [535] та ін.

Розгляд останнього складника підрозділу почнемо з демонстрації ролі освітнього процесу в розвитку особистості та розвитку розумових можливостей, зокрема мислення.

Важливою для нас є думка про те, що «досягнення високого рівня розвитку в період ранньої дорослості можливе лише тоді, коли психічні процеси, стани і властивості особистості студентів знаходитимуться в умовах оптимального пізнавального, інтелектуально-творчого навантаження,

посиленої мотивації, спрямованості на активну працю і співробітництва з викладачем» [194, с. 148]. На значущості організації якісного процесу навчання наголошують автори методичного видання [535, с. 5], які зазначають, що від цього «залежить подальше перебування людини в майбутній професійній діяльності, її готовність вирішувати нерутинні, нестандартні проблеми у виробничих і комунікативних ситуаціях, а також суб'єктне буття в процесі взаємодії з іншими людьми».

Відзначимо, що процес КМ – це сукупність чинників, спільна дія яких забезпечує повноцінне та якісне протікання цього процесу. С. Терно зазначає, що наявність одного або кількох з них може породити процес критичного розмірковування, але не забезпечити його доцільність, ефективність та результативність [651, с. 207 – 208]. Дослідник виокремлює сім основних чинників: цілі навчання, засоби, зміст, метод, форма, стиль навчання, метод контролю. Розглянемо їх.

Цілі навчання пробуджують внутрішню мотивацію людини, створюючи проблемну ситуацію. Вони повинні ставитись так, щоб вони ставали власними цілями студентів, спонукали до КМ, а це можливо через цілі-проблеми, які утворюють проблемну ситуацію [651, с. 208]. У ТРКМ використовується ієрархія цілей – таксономія Блума-Андерсон. Перший варіант таксономії був розроблений Б. Блумом і ґрунтувався на ієрархії розумових процесів: запам'ятовування – розуміння – застосування – аналіз – синтез – оцінка. До низького рівня належали знання, розуміння, застосування, до високого – аналіз, синтез, оцінювання [773]. У 90-х роках минулого століття Л. Андерсон внесла зміни в таксономію: основні категорії були названі відіменниковими формами дієслів, що, на думку дослідниці, більш тісно відбиває процеси мислення. Таким чином змінена таксономія має такі категорії (від нижчої до вищої): пригадування, усвідомлення, застосування, аналізування, оцінювання, створення [770]. Саме на ці цілі ми будемо спиратись у процесі нашого дослідження.

Тут потребує розгляду визначення проблемної ситуації в педагогічній теорії.

А. Брушлинський акцентує увагу на тому, що проблемна ситуація неусвідомлене враження чи переживання: «доволі смутне, малоусвідомлене враження або переживання, яке ніби сигналізує, «щось не так», «щось не те»» [84, с. 38].

Т. Кудрявцева, В. Кудрявцев відносять проблемну ситуацію до складних психічних станів. Такий стан, на їхню думку, зачіпає і пізнавальну, і мотиваційно-емоційну сферу особистості, відбиває суб'єктивну невизначеність цілей, умов, засобів (або способів) діяльності та проявляється в пізнавальному утрудненні людини. Виокремлюють два типи проблемних ситуацій:

- 1) первинні (суперечність не усвідомлюється);
- 2) вторинні (проблема чітко сформульована, суперечність усвідомлюється) [309, с. 61].

Звернемо увагу також на дослідження проблемних ситуацій О. Матюшкіним, який зазначає: «Проблемна ситуація – це особливий вид взаємодії суб'єкта і об'єкта; характеризується таким психічним станом, що виникає в суб'єкта під час виконання ним завдання, яке вимагає відшукати (відкрити або засвоїти) нові, раніше невідомі суб'єкту знання або способи дій. Психологічна структура проблемної ситуації містить три складники:

- 1) пізнавальну потребу, яка спонукає людину до інтелектуальної діяльності;
- 2) невідоме знання або спосіб дії;
- 3) інтелектуальні можливості людини, що включають її творчі здібності та минулий досвід» [375, с. 193].

Л. Столяренко виокремлює три основних етапи розвитку пізнавального інтересу:

- ситуативний пізнавальний інтерес, що виникає в умовах новизни, невизначеності і т. п.;
- стійкий інтерес до певного предметного змісту діяльності;
- включення пізнавальних інтересів до загальної спрямованості особистості, до системи її життєвих цілей і планів [630, с. 83 – 84].

Другим чинником є засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування. Для того, щоб застосовувати КМ, слід знати норми, правила, стратегії процедури.

Третій чинник – це зміст навчання, який представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються [651, с. 208].

Змісту навчання педагоги і психологи приділяють значну увагу. Так, за словами Л. Столяренко, «важливою характеристикою ефективних програм є опис навчального предмета не тільки системою знань, але і змістом діяльності з її аналізу, що, своєю чергою, вимагає опису видів діяльності, які підлягають засвоєнню. У логіці системного аналізу не тільки викладається лекційний курс, але й будується діяльність студентів із засвоєння його змісту у формі вирішення системи пізнавальних задач, яка організує по ходу лекційного курсу на семінарських і практичних заняттях» [630, с. 471].

Психологи, розглядаючи особливості навчання мислення, зазначають, що певний тип мислення формується в певній педагогічній ситуації, залежить від таких чинників: від характеру матеріалу, з яким має справу суб'єкт навчання, від типу задачі, яку він вирішує, від його віку й рівня розвитку, від способів навчання. Залежно від характеру зв'язків, що переважають у певному навчальному матеріалі, змінюються і можливості, які він надає для навчання того чи того типу мислення [117, с. 204 – 205]. Отже, робимо висновок про те, що саме структура освітнього процесу й добірка відповідних типів завдань сприятиме формуванню КМ у МУПШ.

Дослідники (В. Давидов, Т. Драгунова, В. Петровський, Л. Ігельсон та ін.) зауважують, що шлях навчання способів мислення (а КМ і є способом мислення – прим. авт.) – це коли суб'єкта навчання вчать прийомів і знаходження ознак, за допомогою яких виявляються необхідні відношення речей і явищ. У цьому випадку студент сам визначає суттєві зв'язки даних, якщо його оточують необхідними способами мисленнєвої діяльності. Тому логічним є постановка перед навчальною практикою завдання навчання школяра й студента прийомів розумової діяльності. Прийом може сприйматись у

готовому вигляді або самостійно відшукуватись суб'єктами навчання [117, с. 206 – 208].

Важливою у світлі нашого дослідження є думка про те, що розвиток КМ вимагає укрупнення дидактичних одиниць, тобто збільшення обсягу діяльності та знань за рахунок вищого рівня узагальнення [577]. С. Терно зазначає, що один з найпоширеніших і найтипівіших недоліків історії – це дріб'язковість, проте, на нашу думку, цей недолік стосується й інших навчальних дисциплін.

Такий підхід вимагає добору відповідних засобів навчання, тобто використання в процесі навчання завдань, які виконуються не просто за готовим шаблоном чи схемою, а використання інтелектуальних задач. Так задачі, за словами В. Заботіна, спрямовані на пізнання неочевидних зв'язків і відношень, що є головними у процесі мислення взагалі [198, с. 46 – 49] та КМ зокрема [651, с. 209].

Важливим є зауваження Е. Ільєнкова, наведене А. Шиміною, про те, що «необхідність мислити виникає тоді, коли людина стикається з важковирішуваними суперечностями. Слідування звичним штампам і заїждженим формулам залишає людський розум у дрімотному стані. Рефлексивний рівень мислення потрібен тоді, коли необхідно відшукати спосіб розумного розв'язання протилежних позицій, що фіксують реальні суперечності» [740, с. 77].

Ю. Самарін виокремлює чинники успішної розумової діяльності:

- 1) різноманітність знань (досвіду);
- 2) систематизація цих знань;
- 3) динамічність відношень між знаннями та явищами дійсності;
- 4) індивідуальні особливості нервової системи людини та її особистості [574, с. 482].

Отже, цілком погоджуємось з думкою С. Терна, що проблемні задачі слугують основним інструментом для розвитку КМ, оскільки містять суперечність, яку слід розумно розв'язати, створюються утруднення для початку критичного розмірковування [651, с. 210].

У дидактиці *метод* навчання розглядає Н. Басова на підставі аналізу різних словників як «спосіб дослідження явищ природи, підхід до вивчення явищ, планомірний шлях до наукового пізнання й установлення істини; узагалі – прийом, спосіб або спосіб дії; спосіб досягнення прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретних задач» [36, с. 57].

Під час розвитку КМ доцільним є використання проблемних методів навчання: проблемного викладу, частково-пошукового та дослідницького.

Проблемний виклад (за Н. Басовою) полягає в постановці педагогом проблеми й розкритті протиріччя та логіки рішення, надаючи суб'єктам навчання контроль за цією логікою, спонукаючи до запитань і демонструючи їм доступний для них більш високий рівень мислення. Проблемний виклад забезпечує продуктивну й розумову діяльність 3-го рівня – застосування [36, с. 59 – 60].

Частково-пошуковий. Мета цього методу (за Н. Басовою) – поступове залучення суб'єкта навчання до самостійного вирішення проблеми, виконання окремих кроків вирішення поставленої навчальної проблеми, окремих типів досліджень шляхом самостійного активного пошуку. Шляхи реалізації цього методу полягають у використанні евристичної бесіди та висуненні студентами гіпотез розв'язання навчальних проблем:

- евристична бесіда або форма взаємодії викладача зі студентами у вигляді запитань і відповідей. Суть евристичної бесіди в тому, що викладач заздалегідь продумує систему запитань, кожне з яких стимулює студента до пошуку;

- висунення студентам гіпотез. Доречно поєднання цього прийому з експериментальними дослідженнями дозволяє реалізувати в навчанні шлях наукового пізнання: «від проблеми до гіпотези, від гіпотези до експерименту, від експерименту до теоретичного усвідомлення висновків, потім до нової проблеми, причому деякі ці шляхи студенти проходять активно, самостійно, здійснюючи частковий пошук у дослідженні проблеми» [36, с. 61 – 62].

Дослідницький метод базується на конструюванні дослідницьких завдань і проблемних задач, що самостійно

вирішують студенти під контролем викладача. Дослідницький метод забезпечує продуктивну діяльність студента на найвищому рівні – на 4-му, тобто творчість, що дає знання-трансформації – 4-й рівень знань [36, с. 61 – 62].

Пояснювально-ілюстративний, або інформаційно-рецептивний, метод полягає в тому, що викладач різними засобами надає інформацію про об'єкт вивчення, а суб'єкти навчання всіма органами відчуттів сприймають її, усвідомлюють і запам'ятовують. Він не формує навички й уміння використовувати ці знання, але забезпечує репродуктивну діяльність 1-го рівня – впізнання і знання [36, с. 61 – 62]. КМ базується, перш за все, на знаннях, тому обійтись без використання пояснювально-ілюстративного методу неможливо.

Репродуктивний передбачає укладання викладачем завдань на відтворення студентами знань і способів діяльності (розв'язання задач, відтворення дослідів, висновків і т. п.). Вид діяльності – репродуктивний, рівень діяльності – 2-й – відтворення, 2-й рівень знань – знання копії.

Найменше в практиці навчання МУПШ використовується репродуктивний і пояснювально-ілюстративний методи.

Необхідним є доцільне комплексне використання комбінації методів, а також розумне зберігання балансу між пояснювально-ілюстративними, репродуктивними методами та методами проблемного навчання.

На процес розвитку КМ, опанування навичками КМ суттєво впливає ситуація спільної діяльності. Така ситуація, на думку А. Венгера, «є сприятливою для опанування розумовими операціями, теоретичним мисленням, рефлексією» [103, с. 17].

Форма навчання в процесі розвитку КМ повинна забезпечувати діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору, що ще раз привертає нашу увагу до діалогічного підходу. Р. Кондратов зазначає, що спілкування не може бути зведене до простого засвоєння культурного матеріалу, а передбачає включення в реальну перетворювальну діяльність [278, с. 95].

Корисним серед педагогічних чинників формування КМ є загальні причини пізнавальних конфліктів, серед яких В. Рубцов визначає:

1) суперечність між наявною моделлю знання і фактами, що отримуються внаслідок діяльності;

2) суперечність різних моделей, що відповідають різним рівням знання учасників;

3) суперечність між успішністю застосування учнем поняття в одних ситуаціях і його помилковістю в нових умовах [566, с. 55].

Метод контролю, за словами С. Терна, передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію. І. Підласий до методів контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності відносить методи усного контролю та самоконтролю, методи письмового контролю та самоконтролю, а також методи лабораторно-практичного контролю та самоконтролю [469, с. 479].

Ще одним важливим чинником є *стиль навчання*, який надає учневі право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок [646, с. 187]. Саме така ситуація сприяє активному розвитку КМ, «оскільки КМ є самостійним та таким, що самовдосконалюється, то й помилка стає природною частиною процесу навчання. Помилка є супутником будь-якої самостійної діяльності, але важливо навчитися її помічати та виправляти» [646, с. 187].

Цінним є визначення рівнів критичного розмірковування. У своєму дослідженні С. Терно [646, с. 188] наводить чотири стадії або рівні критичного мислення, визначені В. Попковим, А. Коржуєвим, Є. Рязановою:

1) висловлення простого оцінного судження на основі безпосереднього погляду на предмет (нижчий рівень);

2) формулювання двох полярних, «екстремальних» і свідомо неприйнятних поглядів на розв'язання поставленої проблеми та пошук «золотої середини»;

3) виявлення неадекватності твердження через послідовне розкриття невідповідності цього твердження низці загальноприйнятих положень і принципів;

4) усесторонній, багатоплановий та багатофакторний аналіз явища, підходу, принципу, твердження тощо, у процесі якого виявляється якомога більше чинників та умов, що впливають на перебіг процесу, оцінюється ступінь їхнього

впливу і на цій основі з'ясовується значущий чинник і знехтувані, а також установлюються ті умови, за яких первісно знехтуваний чинник набуває значущості, а первісно значущий – утрачає її (це найвищий рівень КМ) [481].

Звернемо увагу на розвиток особистості студента під час навчання у ЗВО, яке має специфіку на різних курсах:

– I курс – залучення до студентських форм колективного життя, поведінка має високий рівень конформізму; відсутній диференційований підхід до своїх ролей;

– II курс – період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів, у процесі навчання присутні всі форми навчання і виховання; студенти отримують загальну підготовку, формуються культурні запити і потреби;

– III курс – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як віддзеркалення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів студентів, спрямованість на спеціалізацію вимагає звуження сфери різнобічних інтересів;

– IV курс – інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка багатьох цінностей життя і культури, на перше місце виходять цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи; відхід від колективних форм життя ЗВО [535, с. 15 – 16].

Серед психолого-педагогічних особливостей процесу навчання важливим є також урахування форм роботи. Технологія КМ передбачає використання переважно групових форм і методів роботи. Тут також треба враховувати особливості роботи нашого мозку. Людям притаманне прагнення несвідомо покращити співпрацю, але для цього необхідно уникати виникнення так званих «зайців», тобто тих, хто отримує вигоду від чесної поведінки інших [700, с. 251], якщо уникати їх не вдається, то їх треба карати.

У процесі навчання значну роль відіграє не тільки мотивація, яку ми розглядали в структурі особистості, але й винагорода в процесі освітнього процесу. Так, спираючись на нейропсихологічні експерименти, К. Фріт стверджує, що «найімовірніше, ми (люди) робитимемо якусь дію, за якою ітиме щось приємне. [...] Ми з меншою ймовірністю виконуватимемо

будь-яку дію, якщо за нею йтиме щось неприємне. За допомогою такого механізму ми відкриваємо, які наші дії впливають на майбутнє» [700, с. 123]. Робимо висновок про те, що необхідними є вивчення потреб і розробка системи заохочень і покарань.

Розглядаючи психолого-педагогічні засади формування КМ МУПШ, ми логічно не можемо обійти увагою окремі аспекти психології професійної освіти.

Тут звернемо увагу на типологію студентів за рівнем професійної спрямованості, визначену М. Дьяченко та Л. Кандибович:

– перший тип – студенти з позитивною спрямованістю, яка зберігається протягом усього періоду навчання. Вона зумовлена чітким уявленням про майбутню професію. Орієнтація в професійній сфері пов'язана з привабливістю змісту фаху, його відповідністю власним здібностям, високою соціальною значущістю. Ці студенти характеризуються високим рівнем активності;

– другий тип – студенти, які остаточно ще не визначилися у своєму ставленні до професії. Здебільшого вибір фаху не має чітко вираженої професійної мотивації, інформація про професію поверхова. Головна орієнтація у професійній сфері пов'язана з соціальними можливостями, що надаються професією, із широким застосуванням спеціальності та перспективою успішної професійної кар'єри. Активність характеризується нестійкістю, чергуванням спадів і підйомів;

– третій тип – студенти з негативним ставленням до професії. Мотивація вибору обумовлена переважно загально визнаними в суспільстві цінностями вищої освіти. Рівень їхніх уявлень про професію низький. У фаховій сфері приваблює матеріальна винагорода, соціальні можливості, що надаються професією. Показники активності невисокі й дуже нестійкі [187, с. 44 – 46.]

Процес формування КМ МУПШ ґрунтується на основних закономірностях і принципах психології професійної освіти, яким має підпорядковуватися система організації професійної освіти; професійні вимоги, що висуваються до особистості вчителя; вимоги до навчальної інформації, що забезпечує

оптимізацію процесу навчання майбутніх учителів початкової школи.

О. Кокун, услід за Е. Кринчик, О. Малхазовим, відзначає, що «наростаючі темпи розвитку нових технологій, інформаційний «вибух» та швидке «застаріння» інформації, різке ускладнення, автоматизація та комп'ютеризація виробничих процесів, висока вірогідність виникнення «нестандартних» ситуацій у виробничій та соціальній сферах висувають все нові вимоги до фахівців. Адже вони, окрім професійних знань, умінь та навичок, повинні мати ще й спеціальні здібності, вміння та особистісні властивості, що забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду». Особливо підкреслюється набуття здатності до прийняття адекватних рішень у «нестандартних» ситуаціях, в умовах дефіциту часу та наявності навичок оптимальної взаємодії із іншими учасниками виробничого процесу у спільній професійній діяльності в колективі [270, с. 46; 294; 366].

Професійна діяльність людини потребує застосування того чи того виду й типу мислення, яке залежить від мети й завдань професійної діяльності. Так, у психології наявне поняття «професійне мислення» – «це інтелектуальна діяльність щодо розв'язання професійних задач. Оскільки специфіка професійної діяльності зумовлена особливостями задач, що їх розв'язують різні спеціалісти, то якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення» [525].

«Професійне мислення» має суттєве значення для успішної майбутньої професійної діяльності. Я. Чаплак, спираючись на дослідження Н. Пов'якель, зазначає, що «розвиток професійного мислення є складовою становлення особистості майбутнього фахівця, у процесі чого воно набуває ознак, характерних саме для певної професії та набуття фахової компетентності», а «найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму переконливо доводять, що саме акмеологічний рівень критичного мислення є однією з основних складових

особистісного компонента готовності індивідуальності до професійної діяльності та життєтворчості в цілому» [719].

Л. Столяренко зазначає, що під професійним мисленням «інтуїтивно маються на увазі деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально вирішувати і ординарні, і неординарні завдання в певній галузі» [630, с. 459]. Дослідниця наголошує, що таке мислення розвинеться тільки за умови розробки спеціальної моделі професійного навчання. Отже, «такий підхід до професійного інтелекту (урахування особливостей мислення в процесі вирішення професійних завдань, здатність бачити оптимальні способи їх вирішення, прогнозування – прим. авт.) вимагає від педагогічної психології розробки спеціальних інформаційних моделей для організації професійного навчання, тобто передачі системи професійно затребуваних знань і організації їх засвоєння».

Загальновідомо, що професія вчителя початкових класів належить до професій типу «людина – людина», а це вимагає особливої професійної підготовки майбутніх фахівців.

Досліджуючи особливості мислення в професіях типу «людина – людина», І. Болотнікова, спираючись на роботи В. Сластьоніна, наголошує, що «вміння мислити самостійно – це найвищий рівень педагогічної майстерності. Використовуючи вже відомі педагогічні прийоми, вчитель повинен вміти збагачувати їх своєю особистою думкою, власним баченням проблеми»; а услід за Ю. Кулюткіним, відзначає: «центральним моментом діяльності вчителя, моментом, у якому найяскравіше виявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних та вольових якостей особистості є процес прийняття рішень» [69, с. 92 – 93].

Наведене вище визначення професійного мислення та його складників імпліцитно вказує на властивості, притаманні критичному мисленню, бо саме таке мислення характеризується самостійністю, гнучкістю, базується на цінностях, дозволяє адекватно аналізувати інформацію й приймати адекватні рішення. Тож у світлі нашого дослідження ми можемо говорити про те, що критичне мислення є основним складником

професійного мислення майбутнього вчителя початкових класів і професійно важливою якістю, яка містить самостійну розумову діяльність, спрямовану на визначення та вирішення професійних проблем, здатність до професійної оцінки явищ, дійсності та використання доцільних прийомів обробки та аналізу інформації, що ґрунтується на загальнолюдських та національних цінностях.

Таке мислення необхідно цілеспрямовано розвивати в процесі професійної освіти, яка має підпорядковуватися низці принципів, визначених Л. Столяренко:

- принцип відповідності професійної освіти сучасним світовим тенденціям спеціальної освіти;

- принцип фундаменталізації професійної освіти, що потребує зв'язку з психологічними процесами набуття знань, формування образу світу, постановкою проблеми набуття системних знань;

- принцип індивідуалізації професійної освіти, який вимагає вивчення проблеми формування професійно важливих якостей, необхідних представнику тієї чи тієї професії [628, с. 399 – 400].

Розробляючи систему роботи з формування КМ МУПШ, обов'язковим є врахування психологічних та інформаційних засад навчання, формування системного мислення як здатності бачити предмет вивчення з різних позицій і вирішувати зв'язані з його засвоєнням завдання творчо, самостійно, на рівні орієнтування в усьому комплексі зв'язків і відношень [630, с. 460], оскільки ефективна організація освітнього процесу МУПШ, рівень викладання, тип взаємин викладача зі студентами та ін. є тими чинниками, якими можна керувати [472].

Психологи наголошують на важливості оптимального співвідношення обсягу інформації і знань, що передаються: недолік інформації, що передається, пов'язаний з перешкодами, які виникають у процесі передачі інформації (викривлення, непорозуміння, неправильне тлумачення); надмірність, своєю чергою, має низку негативних моментів: підключення одразу кількох інформаційних каналів, багаторазовим повторенням викладачем якого-небудь матеріалу, використання значної

кількості термінів, синонімів тощо, що робить інформацію термінологічно перевантаженою, при цьому істинний зміст відходить на другий план [630, с. 460].

Безперечно, професійна підготовка МУПШ у ЗВО вимагає значної роботи з навчальною інформацією, до якої висуваються певні вимоги, що забезпечують оптимізацію процесу навчання (за Л. Столяренко):

- адекватність інформації. Через індивідуальні психологічні особливості в різних суб'єктів навчання можуть бути побудовані різні образи та уявлення щодо одних і тих самих ситуацій навчання. Концептуальні моделі та інформаційні образи, що формуються в людини, ніколи не є дзеркальним відображенням реальної обстановки й ситуації навчання;

- повнота інформації. Забезпечується опорою на минулий досвід, включенням різноманітних інформаційних джерел, відповідністю мотиваційних очікувань суб'єктів навчання, їхнім інтересам, цілям, практичній орієнтованості навчальної інформації, її відповідність профілю освіти тощо;

- релевантність інформації. Обсяг інформації, необхідний для успішної організації професійного навчання, повинен містити з кожного джерела не всю інформацію, а лише ту, яка має відношення до цілей навчання;

- об'єктивність і точність навчальної інформації. Щодо викривлення, неточності й необ'єктивності інформації, то тут виокремлюють об'єктивні причини (вихід з ладу технічних засобів навчання або їх відсутність) і суб'єктивні (свідоме викривлення чи навмисне приховування викладачем інформації, індивідуальні психофізіологічні особливості і викладача, і того, хто сприймає інформацію);

- структурованість інформації. Багатовимірний характер інформації, що надходить з усіх джерел, ускладнює її прийом і переробку, особливо в умовах дефіциту часу;

- специфічність інформації. Багатоплановість інформації з різних предметів, яка має підпорядковуватись вирішенням загальних цілей освіти;

- доступність інформації. Свою розвивальну й навчальну функції інформація може зіграти лише тоді, коли її зміст зрозумілий всім, хто навчається;

– своєчасність і безперервність інформації. Будь-яка інформація, що затримується, стає або некорисною, або веде до дій, що не відповідають навчальній ситуації [630, с. 460 – 461].

Ми не можемо обійти увагою професійні вимоги, що висуваються до особистості вчителя. Такі вимоги визначені О. Кокуном на підставі аналізу значної кількості наукових праць (О. Абдуллін, А. Веремчук, Ф. Гоноболін, Т. Завадська, В. Заслуженюк, Є. Ільїн, Н. Кузьміна, С. Максименко, Д. Ніколенко, О. Ноженкіна, В. Семиченко, Н. Шкіль) та передбачають наявність:

– високого рівня професійної підготовки (педагогічних знань та вмінь);

– високого рівня моральних якостей, соціального інтелекту і соціальної компетенції, схильності до громадської діяльності;

– високого рівня мотивації до педагогічної діяльності;

– педагогічної спрямованості особистості: любові до дітей, психологічної готовності до педагогічної праці, психолого-педагогічної культури;

– розвинутих провідних пізнавальних якостей учителя: психологічної і педагогічної спостережливості, здатності довільно концентрувати й розподіляти увагу, творчої спрямованості уяви, логічності мислення, гнучкості розуму, здатності доводити, почуття нового, професійної рефлексії, культури мови, багатства її словникового складу;

– педагогічної вираженості емоційно-вольової сери: виразності та яскравості почуттів, «сердечності» розуму, здатності свідомо керувати своїми емоціями, регулювати свої дії й поведінку, самовладання, терплячості, самостійності, рішучості, організованості й дисциплінованості, розумної наполегливості, вимогливості;

– певних нейродинамічних і характерологічних властивостей: сили, врівноваженості, рухомості нервово-психічних процесів, контактності, розсудливості, педагогічного оптимізму, гуманності, об'єктивності в оцінці учнів і самооцінці [270, с. 51 – 52].

На нашу думку, цей перелік необхідно доповнити ще й навичкою володіння КМ. Така вимога є нагальною потребою

часу. Вона має бути властива вчителю початкової школи, крім того, учитель, відповідно до Концепції Нової української школи, має розвивати КМ учнів початкових класів, а для цього йому необхідно володіти теоретичними й практичними відомостями щодо концепції КМ. Отже, володіння критичним мисленням має бути включено до переліку професійних якостей особистості вчителя.

На підтвердження цього також виступає Ф. Гоноболін, який зазначає, що «конструктивна діяльність учителя полягає в тому, що він відбирає той навчальний матеріал, який необхідно передати учням, переробляє його відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей, на підставі чого будує урок, бесіду, проводить виховні заходи, проектує особистість учня, систему його знань і світогляд» [141]. Н. Кузьміна звертає увагу на те, що «успішність цієї діяльності залежить від знання вчителем предмета, методів, теорії і історії педагогіки, наявності в нього широкого наукового й культурного світогляду, знання психології дітей» [314]. Проте, зважаючи на значний обсяг навчальної та наукової інформації, з якою щоденно стикається вчитель, перед ним постійно постає проблема її відбору за різними критеріями, на яких акцентовано увагу Ф. Гоноболіна та Н. Кузьміної. І саме такий відбір може бути здійснений найбільш адекватно та повно із застосуванням саме критичного мислення.

Отже, побудова системи формування КМ у МУПШ має спиратися на основні чинники: цілі навчання, засоби, зміст, метод, форму, стиль навчання, метод контролю; а також на засади психології професійної освіти, які полягають у врахуванні принципів організації професійної освіти, дотримання вимог щодо навчальної інформації, оптимальності співвідношення її обсягу і знань, професійних вимогах до особистості вчителя. Крім того, КМ є основним складником професійного мислення МУПШ і потребує цілеспрямованої роботи з його розвитку. Психологічні засади професійної освіти відіграють одну з провідних ролей у побудові зазначеної системи.

Узагальнюючи отримані теоретичні дані цього підрозділу, до основних психолого-педагогічних засад формування КМ у

МУПШ відносимо, по-перше, врахування особливостей структури основної загальної індивідуальної типової динамічної функційної структури особистості за К. Платоновим, яка має чотири основні підструктури і дві накладені на них; по-друге, психолого-педагогічні особливості організації освітнього процесу, до яких відносять основні чинники освітнього процесу; цілі навчання, засоби, зміст, метод, форму, стиль навчання, метод контролю, а також засади психології професійної освіти.

Урахування психолого-педагогічних засад формування КМ у МУПШ спрямовує нас на вибір аксіологічного, культурологічного, суб'єктно-діяльнісного, контекстного, герменевтичного та діалогічного підходів.

Матеріали першого розділу висвітлено в публікаціях авторки [492; 499; 500; 505; 506; 511; 515 – 517; 519; 807].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Методологічні засади формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки

Дослідження проблеми формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки потребує об'єктивності та надійності наукових висновків, а це, своєю чергою, вимагає виваженого підходу до розуміння сутності досліджуваних явищ і процесів та вибір наукового підґрунтя, на якому будуватимуться і з позиції якого пояснюватимуться основні педагогічні явища, тобто вибору теоретико-методологічного інструментарію, що розкриє закономірності інтерпретації цих явищ. Отже, окреслена проблема потребує докладного методологічного обґрунтування, тому з цього логічно випливає перше завдання цього підрозділу – визначити зміст поняття «методологія», принципи, види в процесі формування КМ МУПШ.

У словниках поняття «методологія» тлумачать як: «1. Учення про науковий метод пізнання й перетворення світу, його філософська, теоретична основа; 2. Сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання» [100; 385; 386; 603]. Дещо ширше тлумачить це поняття Філософський енциклопедичний словник: «методологія (від гр. μέθοδος – шлях дослідження чи пізнання; λόγος – учення) – 1) сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети» [691, с. 374]. Г. Бірта, Ю. Бургу [59], А. Конверський [439], О. Крушельницька [308], В. Михайлов [382], О. Новиков, Д. Новиков [384], В. Шейко й Н. Кушнарєнко [737] визначають методологію як учення про систему методів наукового пізнання та перетворення реальної дійсності;

В. Зацерковний, І. Тішаєв, В. Демидов [215, с. 53] – учення про принципи, форми і способи науково-дослідницької діяльності; І. Добронравова, О. Руденко, Л. Сидоренко та ін. [383, с. 30], І. Рассоха [544] – учення про правила мислення під час створення науки та здійснення наукових досліджень.

Ми розділяємо думку Т. Харченко, яка у своїй дисертаційній роботі, спираючись на праці О. Сухомлинської [636, с. 18] та Л. Ваховського [93, с. 8], зазначає, що «з метою уникнення притаманних багатьом педагогічним працям ілюстративно-констатаційних, неевристичних підходів, що проявляються в реєстраційній фотографічності й описовості, ми будемо розглядати методологію не просто як систему принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а як проект, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання й закономірностей мислення» [706, с. 22].

Е. Юдін виокремлює тип методології залежно від функцій, які вона виконує. Науковець виділяє нормативну й дескриптивну методологію. «У нормативному методологічному аналізі превалюють конструктивні задачі, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний же аналіз має справу з ретроспективним описом уже наявних процесів наукового пізнання» [753, с. 40]. Важливим для нашого дослідження є те, що обидва ці типи знання так чи так межують.

Теоретико-методичне дослідження проблеми формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ спирається на основні принципи (за В. Юринець): єдності теорії і практики, що є взаємообумовленими; системності, на підставі якого встановлюється, що кожен досліджуваний об'єкт розглядається як єдине ціле і кожне явище оцінюється у взаємозв'язку з іншими; розвитку, що полягає у формуванні наукового знання із відображенням суперечностей, кількісних та якісних змін об'єкта дослідження; об'єктивності, що потребує врахування всіх чинників, які характеризують досліджувані об'єкти, явища і процеси; декомпозиції, який ґрунтується на поділі системи на частини, виділенні окремих комплексів робіт для створення умов ефективного аналізу та проектування досліджуваних об'єктів, явищ і процесів; абстрагування, який полягає у

виділенні істотних та упущенні несуттєвих проявів властивостей досліджуваних явищ і процесів [756, с. 14].

Проблему формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ ми досліджували, спираючись на чотири рівні методологічних знань, виокремлених Е. Юдіним [753, с. 64], услід за В. Лекторським та В. Швирьовим [335]: філософський рівень – найвищий рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження, конкретно-наукова методологія, методика і техніка дослідження. У сучасних наукових розвідках наявні дещо трансформовані назви цих рівнів: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний. У нашій роботі ми будемо послуговуватись сучасною традиційною термінологією. Важливо наголосити на тому, що кожен рівень методологічних знань існує не окремо, а в тісному взаємозв'язку, у системі.

Узагальнюючи думки науковців щодо визначення поняття методологія, її принципів та рівнів, зробимо такі узагальнення: під методологією розуміють «сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети» [691, с. 374]; теоретико-методичне дослідження проблеми формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ спирається на основні принципи (за В. Юринця): єдності теорії і практики, системності, розвитку, об'єктивності, декомпозиції, абстрагування; Е. Юдін виокремлює чотири рівні методологічних знань: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний.

З попередніх висновків логічно випливає наступне завдання нашого дослідження – визначення особливостей кожного рівня методологічних знань і їх змістового наповнення, зокрема розкриття підходів відповідно до кожного рівня, на які ми будемо спиратись у процесі нашої роботи.

Розгляд рівнів почнемо з *філософського*, який, як уже було зазначено, є найвищим. Акцентуємо увагу на твердженні Е. Юдіна щодо функціонування філософського рівня методології: «філософський рівень методології реально функціонує не у формі жорсткої системи норм і «рецептів» або технічних прийомів – таке його трактування безперечно призвело б до догматизації

наукового пізнання, а як система передумов і орієнтирів пізнавальної діяльності» [753, с. 42]. При цьому, на думку Т. Харченко, постає як змістове підґрунтя будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності [706, с. 24].

На цьому рівні підґрунтям для нас стали філософські принципи:

– *об'єктивності*, який дозволяє розглянути формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ як частину об'єктивної реальності, незалежно від свідомості дослідника й досліджуваних. Вивчати не суб'єктивістські переживання учасників дослідження відносно формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, а сам процес;

– *конкретності* спонукає до розгляду проблеми формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ під кутом зору умов певного місця й часу;

– *історизму* вимагає розгляду проблеми формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ крізь призму конкретної історичної епохи, що дозволяє виявити логіку, закономірність розвитку концепції КМ;

– *практики* сприяє встановленню взаємозв'язку знань та практики, пошуку істини через практику як вирішальний критерій і основу пізнання. Пошук ефективних шляхів формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ зумовлений саме завданнями і потребами його (КМ) практичного застосування;

– *єдності діалектики і логіки*, який зумовив відтворення логічного розвитку концепції КМ, що, своєю чергою, слугувало ключем до розуміння основних напрямів і стратегій розвитку теорії і практики формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, а також логічну й струнку побудову системи роботи з формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ;

– *всєбічності розгляду* дозволив уникнути однобічності розгляду проблеми формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, зокрема запобігти викривленню, помилковості висновків через однобічне висвітлення означеної проблеми й розглянути його у взаємодії з усією сукупністю

внутрішніх і зовнішніх сторін та виділити головні, вирішальні та сутнісні характеристики цього процесу;

– *відображення* полягав у тому, що сутність процесу пізнання проблеми формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ відбувалось не як дзеркальне відображення дійсності, а як з'ясування, передбачення можливостей подальшого розвитку цього процесу.

На філософському методологічному рівні ми зосередились на аксіологічному та культурологічному підходах, адже витоки концепції КМ ми знаходимо у філософії, а саме в гносеології, аксіології та онтології. Тож уважаємо, що основи нашого дослідження полягають у вченні про цінності (аксіологічний підхід), культурні досягнення людства, зокрема культуру мислення (культурологічний підхід).

К. Хоруженко в «Культурологія. Енциклопедичний словник» пропонує таке визначення «аксіології» – «філософське вчення про цінності, узагальнені стійкі уявлення про бажані блага, об'єкти, які є значущими для людини, що є предметами її бажання, прагнення, інтересу» [711].

Аксіологічний підхід є характерною рисою гуманістичної педагогіки (І. Бех, В. Вакуленко, М. Євтух, І. Зязюн, І. Ісаєв, С. Маслов, Т. Маслова, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова), за твердженням С. Бадер, «її неодмінним складником, адже людина розуміється найвищою цінністю буття та самоціллю розвитку суспільства загалом» [31, с. 12]. Аксіологічний підхід є провідним під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, оскільки мислення, яке будується на цінностях, є головною відмінною ознакою від інших типів мислення.

Роль *аксіологічного підходу* в професійній підготовці майбутніх фахівців розглянуто в студіях Г. Андреевої [19], С. Безбородих [45], Г. Батищева [41], О. Васюка [92], С. Виговської [92], С. Вітвицької [112], Г. Вижлецова [130], Н. Лебедевої [41], Н. Маяковської [378], А. Нікори [413], Т. Пономаренко [479] та ін.

За справедливим твердженням О. Лебідь, «аксіологічний підхід дає змогу представити педагогічну систему у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців як життєвий простір,

що розширюється, у якому особистість фахівця будує певну траєкторію свого руху з урахуванням ціннісних орієнтирів, у тому числі й цінностей саморозвитку» [333, с. 131]. Сутність процесу аксіологізації майбутнього фахівця, зокрема й МУПШ, полягає в удосконаленні наявних у нього цінностей, які розкривають суть і зміст КМ. Отже, робимо висновок про те, що основною категорією аксіологічного підходу є цінності.

Під цінностями Г. Андреева розуміє «все, що наділене загальним змістом; ...гранично узагальнений соціальний досвід, отриманий особистістю в онтогенезі. У свідомості особистості цінності представлені у вигляді понять, що можуть стимулювати прояв різноманітних почуттів і оцінок, ставлення мотивів до діяльності» [19, с. 154].

С. Бадер наголошує на гуманістичних тенденціях у сучасній освіті, які зумовлюють активне звернення до ціннісно-сислової парадигми під час професійної підготовки майбутнього фахівця [31, с. 11].

Сучасна система освіти має ґрунтуватись на загальнолюдських та загальноєвропейських цінностях, а також, безумовно, урахувати національні українські традиції. У нашій країні завжди були в пошані освіта, грамотність, просвітництво, і сучасна вища освіта не може залишити ці вартості поза увагою, оскільки, крім урахування вимог роботодавців, обов'язково необхідним є врахування значущості сучасної науки. У європейському контексті до таких домінантних та загальнолюдських цінностей належать: знання і творчість – це пов'язано зі значним розвитком технологій, і необхідним, відповідно, стає вміння працювати з інформацією та продукувати нові знання [676, с. 171]; людське життя як цінність; самодостатня особа, яка реалізує себе в особистісному, професійному та соціальному вимірах, запорукою цьому є якісна освіта [21, с. 123]; освіта на основі принципу раціональності [256, с. 32]; громадянське виховання в умовах міжкультурної інтеграції [21, с. 119]; виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв і культурних традицій [32, с. 11]; формування особистісних високоморальних рис, готовності допомагати іншим людям [32, с. 11]; виховання в ім'я миру [32, с. 11].

Сьогодні першочерговим завданням для України в контексті євроінтеграції є розбудова демократичної держави.

Колектив авторів (С. Кобернік, Н. Кузьміна, О. Овчарук, Л. Паращенко, Ф. Степанов, І. Тараненко) визначає важливими умовами демократичного суспільства такі ціннісні орієнтації: громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантність, вміння знаходити компроміс, знання своїх прав та обов'язків, дотримання закону, вміння мислити критично й незалежно [261].

Так, 24 травня 2016 року на сайті Міністерства освіти і науки України (mon.gov.ua) опубліковано статтю «Одне з пріоритетних завдань Міносвіти – модернізація змісту освіти», у якій представлено виступ Міністра освіти і науки Лілії Гриневич у програмі «Свобода слова», де ключовими аспектами були:

– «...наповнення змісту освіти, щоб це була освіта для життя, а не купа теоретичної інформації, яка весь час помножується»;

– «...орієнтація змісту освіти на формування ключових вмінь і компетентностей людини 21 століття. Це знання рідної мови, двох іноземних мов, математична грамотність, ... Вміння працювати в команді, критично мислити...».

– «...одне з важливих завдань Міністерства – навчити вчителів викладати за майбутніми новими стандартами..., але якщо немає вчителя, який вміє і розуміє, яким чином викладати, – реформа не відбудеться» [427].

У світлі нашого дослідження не можемо обійти увагою цінності для студентів педагогічних ЗВО, виокремлені С. Масловим та Т. Масловою, які нам імпонують: гуманістичні цінності педагогічної діяльності (учень, дитинство, унікальність та індивідуальність особистості, розвиток учня, самореалізація учня); професійно-моральні цінності (добро, співчуття, милосердя, щирість, вірність, професійний обов'язок, свобода, віра, довіра, справедливість, патріотизм, обов'язковість, професійна честь і гідність); цінність творчої самореалізації (удосконалення професійно-творчих здібностей, навчальний предмет, що викладається, постійне самовдосконалення вчителя, цінність інновацій); інтелектуальні цінності (істина, професійні знання, творчість, пізнання, вільний доступ до інформації);

соціальні цінності (професійно-педагогічне спілкування, професійно-педагогічна корпоративність, соборність, традиції, родина, любов та прихильність до дітей) та естетичні цінності (краса, гармонія) [372, с. 202 – 212]. На наш погляд, перелік інтелектуальних цінностей варто було б доповнити КМ, бо саме володіння таким мисленням, безперечно, є цінністю, яка дозволить відповідно ставитись до мотивів професійної діяльності та адекватно оцінювати інформацію.

З цього випливає, що сучасний учитель повинен уміти й розуміти, як навчити майбутнє покоління так, щоб майбутні фахівці були не тільки конкурентоспроможними, але й спиралися на загальнолюдські, загальноєвропейські та національні цінності. Роботу з формування цінностей треба розпочинати з наймолодшого віку ще в дошкільному закладі, проте свідоме становлення особистості, переорієнтація на здобуття нових знань та власний розвиток через ці знання починає відбуватися в молодшому шкільному віці, тому саме вчитель початкової школи має вести таку роботу.

Підтвердженням цьому є думка Н. Маяковської та С. Безбородих щодо зміщення акцентів у підготовці майбутніх фахівців з вузькопрофесійного спрямування на інтелектуально-духовний розвиток особистості [45, с. 21; 378, с. 168].

Дослідники (Г. Бордовський [81], В. Горова [149], В. Козирев [268], Н. Кузьміна [318], Л. Лісохіна та ін.) підкреслюють цінність вищої професійної освіти, яка полягає в забезпеченні людині свободи вибору системи цінностей та видів діяльності, можливості самостійно визначати особистісну, громадянську та соціальну позиції.

Крім того, вища професійна освіта є цінністю не тільки для суб'єкта навчання, а й для країни та навпаки. Так, В. Василенко відзначає, що «кожна країна, проводячи освітню політику, організовує процес формування й закріплення цілей і напрямів розвитку своєї системи вищої освіти в різний спосіб, спираючись на свої багатовікові традиції і виходячи з особливостей правової системи, що панують на її території» [90, с. 59].

З огляду на зазначене вище зробимо основні узагальнення щодо врахування основних положень аксіологічного підходу під

час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ: спрямованість на вищу професійну освіту як цінність; упровадження технології розвитку КМ таким чином, щоб воно відповідало світовій педагогічній практиці; використання системи професійних цінностей (за С. Масловим та Т. Масловою); заснування системи роботи щодо формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ на підставі загальнолюдських, загальноєвропейських, національних (українських) цінностей.

З аксіологічного підходу логічного впливає використання положень *підходу культурологічного*, який науковці розглядають як спосіб становлення людини в культурі, який має за основу аксіологію.

Дослідженню культурологічного підходу в освіті присвячено розвідки філософів (А. Арнольд [23], В. Біблер [58], Ю. Бойчук [68], Б. Гершунський [133], В. Гура [158], І. Зязюн [222], В. Козирев [268], М. Каган [236], О. Олійник [429], Т. Попова [482], В. Розін [556], Г. Чередніченко [720] та ін.).

Як справедливо відзначає Г. Чередніченко, «культурологічний підхід до дослідження педагогічних проблем здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури. Остання розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою» [720].

За визначенням О. Олійник, «культурологічний підхід у педагогічній освіті – це сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності» [429, с. 39].

Упровадження культурологічного підходу в систему освіти пов'язане з її кризою, яка, за словами В. Гури, полягає в розходженні двох її магістральних напрямів: інформатизації і гуманітаризації. Дослідник визначає культурологічний підхід

таким чином: «це таке бачення людини крізь призму понять культури, яке дозволяє розглядати людину в навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, здатну до самодетермінації в горизонті особистості в результаті спілкування з іншими особистостями, культурами і в межах сьогоденного життєвого світу особистості, і в інших епохах» [158, с. 11].

Е. Муртазієв, услід за Т. Поповою, зауважує, що «культурологічний підхід змінює уявлення про основні цінності освіти як винятково інформаційно-знаннєві та пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість змісту освіти і принципів побудови навчального плану. Розширює культурні основи і зміст навчання й виховання, вводить критерії продуктивності й творчості в діяльність викладача й студента» [405, с. 355; 483].

Ю. Бойчук наголошує на тому, що «культурологічний підхід зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури і розвивається на основі засвоєної нею культури; при цьому людина вносить у неї принципово нові положення, стає творцем нових елементів культури. Таким чином, освоєння культури як цінностей є розвитком самої людини та її становлення як творчої особистості» [68, с. 122]. Власне, КМ базується на цінностях, тому ми не можемо обійти увагою культурологічний підхід під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Для нас важливим є позиція філософів культури (В. Біблер [58], Є. Бондаревська [78], Б. Гершунський [133], Е. Гусинський, В. Козирев [268], С. Кульневич [78] та ін.), відповідно до якої освіта є одночасно цінністю культури та індивіда; частиною загальнолюдської культури; способом трансляції культурних цінностей від людини до людини. О. Ліннік у своїй дисертаційній роботі, спираючись на філософські концепції культури (Н. Злобін, М. Каган), зазначає, що «суб'єкт розглядається як носій активності, що спрямована на пізнання, перетворення та збагачення культури. Основною ознакою суб'єкта є свобода. Це положення дозволяє обґрунтувати принципи вибору траєкторії розвитку майбутнього вчителя в

процесі професійної підготовки» [352, с. 27]. Таке твердження є одним з фундаментальних і для нашого дослідження.

Цікавою є думка В. Розіна щодо співвідношення освіченості, професіоналізму й культури в людині: «Освічена людина – це не тільки фахівець і не тільки особистість, а саме людина культурна і підготовлена до життя, до змін способу життя, до змін своїх уявлень, світоглядів, світовідчуття; освічена людина є культурною в тому сенсі, що приймає і розуміє інші культурні позиції і цінність не тільки з позиції власної незалежності, але й чужої» [556].

Цілком розділяємо позицію Г. Чередніченка щодо ролі професійного навчання в підвищенні культурного рівня особистості: «Мета професійного навчання полягає в оволодінні складною структурою професійної діяльності, яка відбувається через навчання. У професійному навчання всебічний розвиток особистості і підвищення її культурного рівня набуває великого особистісного сенсу, оскільки він пов'язаний з майбутньою професією, конкретною спеціальністю і виступає як визначальна характеристика майбутнього фахівця» [720].

Сьогодні майбутній фахівець стикається зі значною кількістю інформації, зокрема й фахової, а отже, вкрай необхідним є оволодіння культурою роботи з інформацією: її систематизацією, обробкою, узагальненням, компонуванням, аналізом; одним з таких засобів є КМ.

Цінним для нас є положення культурологічного підходу, визначені В. Гурою: перехід від схеми «суб'єкт навчання – навчальні засоби – знання» до схеми «суб'єкт навчання – культура – навчальні засоби – знання»; контекстна обумовленість навчального матеріалу на багаторівневість діалогових відношень усередині навчального тексту; введення в якість ланки системи навчання підсистеми психологічної підтримки з метою підтримки діалогових стосунків; задоволення інформаційно-пізнавальних потреб студентів, їхнє стимулювання [158, с. 11].

Робота інформаційно-освітнього середовища формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, яке ми намагались створити в університеті під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ (за В. Гурою),

відповідає таким принципам: принципу діалогового спілкування з середовищем; принципу культурно-контекстного обґрунтування ключових понять у навчальних модулях; принципу особистісного культурного розвитку в умовах середовища [158, с. 12].

Услід за Г. Чередниченком, стверджуємо, що викладач виконує посередницьку роль між культурою і студентами, яка полягає у використанні в освітньому процесі елементів культурологічних знань, які є актуальними при вивченні певних тем, при складанні завдань тощо [720].

Урахування культурологічного підходу в нашому дослідженні зумовлено необхідністю розробки такої системи формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, яка б адекватно враховувала і культурні досягнення людства, зокрема культуру мислення, і сучасні культурні особливості, зокрема культурні особливості нових поколінь, досягнення науково-технічної революції тощо. КМ базується на системі цінностей, без них воно (КМ) втрачає власні суттєві характеристики й перестає бути критичним.

Отже, на найвищому – філософському – рівні, який, за словами Е. Юдіна, «постає як змістове підґрунтя всякого методологічного знання» [753, с. 67], у процесі дослідження проблеми формування КМ МУПШ ми будемо спиратись на філософські принципи: об'єктивності, конкретності, історизму, практики, єдності діалектики і логіки, всебічності розгляду, відображення; а також на аксіологічний та культурологічний підходи.

Наступний рівень – **загальнонауковий** (рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження – за Е. Юдіним) – містить і змістові загальнонаукові концепції, що виконують методологічні функції і впливають на всі чи на певну сукупність фундаментальних наукових дисциплін одночасно, хоча й не обов'язково однаковою мірою, і формальні розробки та теорії, пов'язані з вирішенням достатньо широкого кола методологічних завдань [753, с. 66].

На загальнонауковому рівні ми послуговувались системним, синергетичним, парадигмальним підходами, оскільки, на нашу думку, саме ці підходи дозволяють нам

цілісно досягнути проблему, цілісно розкрити і цілеспрямовано організувати процес формування КМ МУПШ під час професійної підготовки. Розглянемо їх.

Системний підхід є одним з найбільш поширених у психолого-педагогічній літературі. Дослідження різних аспектів системного підходу репрезентовано в працях П. Анохіна [22], В. Афанасьєва [27], В. Беспалька [51], І. Блауберга [61], С. Гончаренка [144], К. Іващенко [232], Т. Кочубей [594], Н. Кузьміної [318], В. Кушніра [329], В. Садовського [573], Ю. Шабанова [725], П. Щедровицького, Е. Юдіна [753] та ін.

Під системним підходом розуміють напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [725, с. 15].

За твердженням К. Іващенко, «специфіка системного підходу полягає в тому, що вона орієнтувала дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що його забезпечують, акцентуючи не особливості складових його елементів, а характеристику різноманітних типів зв'язків складного об'єкта (системи) і відношень між визначеними елементами; відношення з навколишнім середовищем, для того, щоб віднайти спосіб упорядкування, ієрархії відношень, а також визначити основні закономірності цього об'єкта. Тому в загальному та широкому розумінні слова під системним дослідженням можна розуміти метод, при якому предмети та явища навколишнього світу розглядаються як частини або елементи певного цілісного утворення (у нашому випадку системи), де під час взаємодії один з одним, ці частини або елементи, визначають нові, цілісні властивості системи, які відсутні в окремих її елементах» [232].

О. Черкасова визначила причини доцільності застосування системного підходу в гуманістичних освітніх парадигмах: особистість студента має «розвиватися в цілісному інтегрованому педагогічному процесі, у якому всі компоненти (цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний) максимально взаємопов'язані; відбувається об'єднання зусиль суб'єктів навчально-виховного процесу;

спеціально моделюються умови для самореалізації та самовираження особистості» [722, с. 4].

А. Лігоцький окреслює системний підхід як системний аналіз, застосування якого допомагає «з'ясувати цілісність системи, дослідити її зміни в процесі розвитку, вивчити поведінку системи, зануреної в зовнішнє середовище, порівняти кілька систем, які виконують спільне завдання» [350, с. 92 – 93]. В. Семиченко інтерпретує системний підхід як «засіб розуміння складних багатофакторних відношень, які виникають у середині системи і в міжсистемній взаємодії, орієнтує на виокремлення прихованих, візуально й емпірично не реєстрованих властивостей об'єктів, які входять до складу системи, на вивчення системних зв'язків» [583, с. 9].

Системний підхід нерозривно пов'язаний з поняттям система. Система – це «структура, що становить єдність закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в ціле (незалежно від середовища та інших систем), а також сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом або призначенням» [287, с. 263 – 264]. «Спираючись на філософське тлумачення системи, сучасна педагогіка вищої школи застосовує поняття системи до вищої освіти та осмислює це соціокультурне явище з позиції системного підходу» [725, с. 17]; певний порядок у розташуванні й зв'язку дій; форму організації чого-небудь; щось ціле, що становить єдність закономірно розташованих частин, що перебувають у взаємному зв'язку [594].

У межах поняття «система» простежується зв'язок з поняттями цілісність, структура, зв'язок, елемент, відношення та ін.

Системний підхід до організації навчання включає: аналіз вихідних умов (мети навчання, складу студентських груп, змісту програми курсу тощо); розробку системи навчальних матеріалів та технологію їх використання з наступною перевіркою і внесенням необхідних коректив; заключну перевірку й оцінку системи [725, с. 91].

У межах системного підходу формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ розглядається як цілісна педагогічна система, елементи якої взаємопов'язані та

взаємозалежні, становлять специфічну структуру. Як і будь-яка інша система, наша система функціюватиме лише за умови взаємодії структурних компонентів.

Особливості та закономірності розвитку педагогічної системи висвітлено в працях А. Алексюка [13], С. Архангельського, Ю. Бабанського [28], В. Беспалька [51], Б. Гершунського [133], В. Давидова [161], К. Івашенко [232], Т. Ільїної [234], І. Льясова [229], Н. Кузьміної [318], Є. Хрикова [713] та ін.

Сутність поняття педагогічна система науковці тлумачать таким чином: динамічно функційний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти й виховання людей [197, с. 145]; будь-яке об'єднання людей, у якому будуються педагогічні цілі та вирішуються педагогічні завдання, але за умови, що діяльність цього об'єднання (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, природоохоронна, ігрова, вільного спілкування та ін.) постає джерелом педагогічних цілей і засобом досягнення одночасно [622, с. 35]; полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнювальних частин [191, с. 649]; замкнена структура, яка має відповідну функцію, що задається соціальним замовленням, і постає як головна підсистема освітньої системи [53, с. 6]; органічна єдність трьох станів: минулого, теперішнього та майбутнього, де присутні і елементи минулого, і зародки нових [598, с. 43]; навчально-виховна, науково-педагогічна (дослідницька) й управлінська діяльність у відповідних соціальних умовах [531, с. 212]; процес поділений на різні елементи, рівні та частини, які при взаємодії один з одним поєднуються в єдине ціле і мають на меті створення сприятливих умов для розвитку та формування, а також вплив на об'єкти виховання [232]; множина взаємопов'язаних структурних і функційних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти й навчання людей [316, с. 111].

Н. Кузьміна визначила такі структурні компоненти педагогічної системи, як: 1) навчальна інформація; 2) засоби педагогічної комунікації (форми, засоби, методи, прийоми);

3) ті, хто навчається; 4) педагог; 5) мета навчально-виховної діяльності [316, с. 111]. До функційних компонентів, що забезпечують зв'язок між структурними компонентами, зараховує: конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні [316, с. 111].

Ми не можемо обійти увагою позицію В. Ортинського щодо визначення педагогічної системи закладу вищої освіти як сукупності відносно самостійних елементів, що функційно пов'язані між собою стратегічною метою, а саме: підготовкою студентів до професійної діяльності й суспільного життя [432].

Отже, формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ визначається як система, компоненти якої є взаємозумовленими, взаємозалежними та взаємопов'язаними. Вибір системного підходу до формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ зумовлена низкою чинників: по-перше, процес формування КМ МУПШ є системною характеристикою; по-друге, система формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ має власну структуру, компонентами якої є: концептуальний (наукові підходи, принципи, ідеї, на яких ґрунтується означена система); мотиваційно-цільовий (мета, завдання); суб'єкт-суб'єктний (суб'єкт – майбутній учитель початкової школи та суб'єкт – науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти); змістовий (освітня, виховна, психологічна робота з МУПШ; підготовка науково-педагогічних працівників до формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ); середовищний (спеціально створене в закладі вищої освіти аксіологічне середовище для формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ) та технологічний (форми, методи й етапи роботи щодо формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ) компоненти; по-третє, особистість МУПШ є складною системою; по-четверте, процес підготовки майбутнього спеціаліста також можна вважати складною соціально-педагогічною системою.

Головною перевагою системного підходу є можливість глибшого осягнення проблеми формування КМ. Як результат, системний підхід передбачає вдосконалення змісту й вибір тактики формування КМ у процесі професійної підготовки

МУПШ, відповідних форм, методів і засобів навчання, що забезпечить їхню здатність мислити критично та використовувати ці навички в процесі професійної діяльності.

Спираючись на сказане вище, логіка нашого дослідження передбачає розробку педагогічної системи формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, що потребує моделювання.

Синергетичний підхід. Дослідженню цього підходу присвячено студії відомих вітчизняних і зарубіжних науковців: Л. Бевзенко [44], В. Беспалька [53], О. Вознюк [115], В. Василькової [91], О. Дубасенюк [116], В. Кременя [296], Ю. Кліментовича [258], І. Пригожина [524], Е. Режабека [548], А. Семенова [580], Г. Хакена [701] та ін.

У новітньому філософському словнику знаходимо таке тлумачення: «Сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, неврівноваженості, глобальної еволюції, з вивченням процесів становлення «порядку через хаос»» (І. Пригожин [524]), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основної характеристики процесів еволюції [419, с. 618].

Великий енциклопедичний словник розкриває поняття «синергетика» як «науковий напрям, що вивчає зв'язки між елементами структури (підсистемами), що утворюються у відкритих системах завдяки інтенсивному (потоківому) обмінові речовиною й енергією з навколишнім середовищем у неврівноважених умовах. У таких системах спостерігається погоджена поведінка підсистем, у результаті чого зростає ступінь їхньої впорядкованості, тобто зменшується ентропія» [71, с. 351].

У науковий обіг поняття «синергетика» ввів Г. Хакен з метою визначення нового об'єднувального напрямку в науці [702, с. 4]. Дослідник під «синергетикою» розумів «сукупний колективний ефект взаємодії великої кількості підсистем, що призводить до утворення стійких структур і самоорганізації в складних системах» [701, с. 9]; Синергетика (від гр. *synergia* – співпраця) – теорія самоорганізації складних систем [735, с. 331]; синергетика аналізує матеріальний світ у контексті

безлічі локалізованих процесів різної складності і ставить завдання відшукати єдину основу організації світу і для найпростіших, і для складних його структур [548, с. 8]; науковий напрям, що досліджує закономірності, які лежать в основі процесів самоорганізації в системах (структурах) найрізноманітнішої природи (Синергетика); синергетика вивчає перехід систем із неупорядкованого стану в упорядкований [262, с. 88]; складні системи, що здатні до самоорганізації та нелінійного розвитку [352, с. 17].

Найбільше нам імпонує визначення поняття «синергетика», надане Ю. Клімонтовичем: «Синергетика – новий міждисциплінарний науковий напрям; мета синергетики – виявлення загальних ідей, загальних методів і загальних закономірностей у найрізноманітніших галузях природознавства, а також соціології і навіть лінгвістики; більше того, в рамках синергетики відбувається кооперація різних спеціальних дисциплін» [257, с. 30]. Це визначення найбільш точно відображає змістовне наповнення окресленого поняття, на яке ми будемо спиратись у процесі нашого дослідження.

Н. Протасова визначає ключові положення синергетичної методології: складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи розвитку, а необхідно сприяти їхнім власним тенденціям розвитку; хаос може бути конструктивним джерелом, з нього може народжуватися нова організація системи; у певні моменти нестабільності малі збурення можуть мати макронаслідки й розвиватися в макроструктури, зокрема, дії однієї конкретної особистості можуть впливати на макросоціальні процеси; для складних систем існує кілька альтернативних шляхів розвитку, але на певних етапах еволюції проявляє себе певна переддетермінованість розгортання процесів і теперішній стан системи визначається не лише її минулим, а й майбутнім; складноорганізована система вбирає в себе не лише простіші структури і не є звичайною сумою частин, а породжує структури різного віку у єдиному темпосвіті [530, с. 281 – 282].

Отже, спираючись на дослідження О. Вознюка, зазначимо, синергетичний підхід у педагогіці є результатом реалізації нового освітнього напрямку – педагогічної синергетики, яка

вивчає освітні процеси під кутом зору методології синергетики [115, с. 178].

Поняття «педагогічна синергетика» сьогодні активно розглядають у сфері філософії освіти.

Так, В. Кремень визначає педагогічну синергетику як сферу педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, тобто освітньо-виховної, системи. Він стверджує, що педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, співтворчості й орієнтації на саморозвиток [296, с. 3 – 4]. Як видно з визначення, ключовими параметрами педагогічної синергетики є механізми саморозвитку та самоорганізації.

Для повного розкриття системного підходу необхідно розглянути його принципи, зміст і центральні поняття.

Відомий український дослідник О. Вознюк визначає такі «основні принципи та зміст синергізації освітніх систем, серед яких виокремлено такі специфічні елементи змісту синергізації, як суб'єкт-суб'єктний характер взаємин у навчально-виховному процесі; гуманізація; фасилітація; природовідповідність; міжпредметність; утвердження учнівського та студентського самоврядування; обмін педагогічної системи інформацією і енергією з навколишнім середовищем; відкритість педагогічної системи до педагогічних новацій, до інших предметних галузей сучасної науки, глобалізаційних процесів; відкритість світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу, його самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення; активність, самодетермінованість педагогічної системи; єдність навчання та виховання; «відкритий», дистанційний тип освіти впродовж життя; формування в системі освіти активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; широта та різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічного, соматичного, духовного аспектів; кооперативні дії великої кількості числа елементів та чинників

навчально-виховного середовища; багатогранність шляхів розвитку людини; можливість педагогічної системи обирати шляхи своєї еволюції, виявляючи такі її синергетичні особливості, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос тощо» [115, с. 673].

Основними поняттями синергетики є системність, відкритість системи, нелінійність, невірноваженість, «критичні точки», чи «точки біфуркації», атрактор, зв'язок, саморозвиток, структура, відкриті (диспативні) структури.

Розкриємо зміст цих понять за О. Вознюком:

– системність постає центральним поняття синергетики. Система може розумітися як ціле, як сукупність елементів, що знаходиться у певних відношеннях, зв'язках та утворює певну цілісність, єдність;

– відкритість системи як передумова її самоорганізації впливає з її здатності обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією, її невірноваженості. Як результат система виявляє кооперативні процеси, взаємний перехід станів нестійкості та стійкості, взаємодію випадковості й необхідності, що має місце в площині і природних, і соціальних явищ;

– нелінійність може розумітися як багатоваріантність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший, що на рівні аналізу освітніх системи допомагає зрозуміти наявність та необхідність великої кількості навчально-виховних моделей у рамках освітніх традицій та парадигм;

– невірноваженість – стан відкритої системи, при якому відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто її складу, структури й поведінки;

– «критичні точки», чи «точки біфуркації», – зони «розгалуження», де система зустрічається із безліччю подальших шляхів розвитку, які виявляють стан невірноваженості, нестійкості, флуктації, що зумовлює можливість переходу системи в іншу якість, до нового рівня розвитку;

– атрактор – відносно стійкий стан системи, що немовби притягує до себе всю безліч «траєкторій» системи, зумовлених її різними початковими умовами, коли невірноважена система під впливом певного атрактора неминуче еволюціонує до

стійкого стану й може знаходитися в ньому до тих пір, поки через певні причини система знову не прийде у невірноважений, хитливий стан;

– зв'язок у системних дослідженнях також постає фундаментальною характеристикою та повноправним об'єктом аналізу явищ Всесвіту;

– саморозвиток системи – процес її самоорганізації й самодетермінації, що відбувається через порушення системою свого інтегрального, упорядкованого, ієрархічного стану в точці біфуркації, де має місце дезінтеграція системи й її вихід на нову траєкторію розвитку;

– структура – це системний об'єкт, якому властива певна сталість. Структура має властивість до певної межі «чинити опір» зовнішнім і внутрішнім змінам, залишаючись стабільною й не змінюючись на макрорівнях;

– відкриті (дисипативні) структури (до яких належать освітні системи) характеризуються такими параметрами: погодженість; наростаюча мінливість; конструктивізм; пам'ять структури; взаємозв'язок необхідності й випадковості; невірноваженість; час [115, с. 88 – 91].

Певний час синергетичний підхід розглядався як опозиційний до системного, однак ми бачимо, що синергетичний підхід лише доповнює його, дозволяє вивчати педагогічні системи з іншого боку.

Аналіз досліджень, присвячених різним аспектам синергетичного підходу крізь призму системи роботи з формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, дозволяє зробити такі узагальнення:

– формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ постає цілісною системою, у якій особистість майбутнього фахівця розглядається як така, що саморозвивається та самовиховується;

– професійний і особистісний розвиток МУПШ можна вважати нелінійним процесом, що супроводжується кризами, які потребують негайного втручання з боку викладача з метою уникнення негативних наслідків через аналіз ситуацій;

– процеси самоорганізації під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ здійснюються під

впливом викладача в межах розумного обмеження свободи вибору й мають управлінський характер;

– формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ – це відкрита хаотична система, для якої характерні хаос, порядок, самоорганізація, біфуркаційність, які є підґрунтям для конструктивного розвитку, тобто це така система, у якій закладено джерело розвитку.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє дійти таких висновків: системний підхід розглядається як напрям методології, що досліджує об'єкт як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи (за Ю. Шабановою), при цьому тісно пов'язаний з поняттям система. Формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ є педагогічною системою, компоненти якої є взаємозумовленими, взаємозалежними та взаємопов'язаними. Синергетичний підхід тісно пов'язаний з системним і полягає в породженні порядку з хаосу. У ньому закладено можливості діалогу, творчості, індивідуального шляху розвитку. Таким чином, системний і синергетичний підходи є основоположними на загальнонауковому методологічному рівні для дослідження формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Парадигмальний підхід з'явився в методології в 60-х роках минулого століття, його автором став американський філософ науки Томас Кун, який розглядав парадигму як «визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають модель постановки проблем та їх вирішення науковому співтовариству» [323, с. 28].

О. Єрмолаєва системно представила у своїх розвідках методологію парадигмального підходу, який відносить до загальнонаукового рівня пізнання й визначає його основні принципи (системно-цілісної побудови, наукової евристичності, домінування однієї парадигми, часової обмеженості існування, революційної зміни, якісної несумірності парадигм), методи дисциплінарної матриці (парадигмально-генетичний, парадигмально-перебудований, парадигмально-історичний) та рівні (спеціалізований, галузевий, глобальний) [193].

Т. Харченко стверджує, що всі вчені одностайні в тому, що парадигмальний підхід, на відміну від формаційного та цивілізаційного, які вказують на зумовленість розвитку історико-педагогічної думки соціокультурними чинниками, передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм [706, с. 26]. При цьому А. Хоменко справедливо наголошує на відмінності осягнення сутності парадигми в природничих науках і педагогічних: «особливість наукового пізнання в галузі педагогіки полягає у взаємодетермінації педагогічного наукового знання і педагогічної дійсності, яка представлена педагогічною теорією і практикою. Ефективність певного наукового підходу, моделі, концепції, теорії у педагогічній науці підтверджується тільки об'єктивною реальністю, якою є педагогічна практика» [710, с. 27 – 28].

Поняття «парадигма» в наукових працях педагогів розглядається таким чином:

– «провідна теорія науки й вища щодо інших категорія наукового пізнання, що ґрунтується на бінарних опозиціях і прийнята за зразок вирішення проблем протягом певного історичного періоду; фіксується в підручниках, наукових працях і визнається науковим співтовариством» [569, с. 6];

– «система науково-педагогічних поглядів, що є сукупністю теоретичних положень, методологічних основ, понять і ціннісних критеріїв педагогічної діяльності. Вона детермінується науковою картиною світу і конкретними соціокультурними умовами розвитку суспільства» [657, с. 10];

– «методологічний конструкт, який інтегрує основоположні наукові теорії, що пояснюють будову світу, способи пошуку нових знань про нього та пріоритетні ціннісні орієнтації наукового співтовариства» [77, с. 3];

– сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі, при цьому парадигма є моделлю певної освітньої системи [170, с. 256];

– це будь-яка науково-концептуальна схема, системно представлена у формі чотирикомпонентної дисциплінарної матриці, яка постає в якості нормативно-методологічної основи

для теоретичної і практичної діяльності організованої групи людей та евристично діє в історично обмежений період часу [167; 193];

– сукупність стійких смислоутворювальних характеристик, що повторюються й визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності та взаємодії в освіті незалежно від ступеня й форм їхньої рефлексії [279, с. 66];

– домінантна в певний період історичного розвитку суспільства світоглядна основа науково-педагогічного пізнання, дисциплінарна матриця, система методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкриває характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу й регулює науково-дослідницьку та відповідну їй практичну інноваційну педагогічну діяльність [710, с. 32];

– сукупність найзагальніших уявлень щодо принципів організації освітніх систем і способів діяльності конкретного педагогічного співтовариства певної епохи [255, с. 2].

Найбільше нам імпонує визначення А. Семенової щодо застосування парадигмального моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів – «система теоретичних, методологічних, аксіологічних поглядів і уявлень, що приймається членами співтовариства як зразок рішення та має відповідну структуру» [581, с. 54].

Зважаючи на те, що необхідність формування КМ у процесі МУПШ зумовлена вимогами сучасності, а саме Четвертої науково-технічної революції, значною інформатизацією суспільства в усіх галузях, необхідністю підготовки майбутнього покоління до життя та професійної діяльності в окреслених умовах, то логічним є використання парадигмального підходу, що дозволяє цілісно розуміти й інтерпретувати, розкрити сутність, структурно-змістові особливості, механізми й загальні правила цілеспрямованого здійснення та організації процесу формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Отже, на загальнонауковому рівні ми будемо спиратись на системний, синергетичний та парадигмальний підходи.

Конкретно-науковий рівень – це сукупність методів, прийомів дослідження й процедур, що застосовуються в тій чи тій спеціальній науковій дисципліні [753, с. 66]. Тут ми будемо спиратись на суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, контекстний, особистісно зорієнтований підходи.

Суб'єктно-діяльнісний підхід досліджували науковці: Г. Балл [33], А. Брушлинський [85], І. Бех, І. Зязюн [222], В. Петровський [461], В. Осьодло [633], В. Татенко [640], В. Ягупов [759] та ін.

Цей підхід ґрунтується на понятті «суб'єкт» освітнього процесу, який у науковий обіг увів С. Рубінштейн [564], та теорії діяльності, яку досліджували вітчизняні та зарубіжні педагоги і психологи: М. Басов [37], Л. Виготський [127], В. Давидов [161], І. Зязюн [223], О. Леонтьєв [338], А. Маслоу [373], Б. Паригін [454], А. Петровський [461], В. Петровський [462], С. Рубінштейн [562], М. Ярошевський [533] та ін.

П. Блонський увів поняття полісуб'єктного підходу, відповідно до якого активність особистості, потреби у творчому розвитку та самовдосконаленні розкриваються в стосунках з іншими, побудованих за принципами діалогу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та рівноправної співпраці [62].

Розглянемо поняття «діяльність», яке лежить в основі теорії діяльності. А. Петровський та М. Ярошевський у психологічному словнику визначають її як «динамічну систему взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним стосунків суб'єкта у предметній дійсності» [533, с. 101]. Це визначення є важливим для нашого дослідження, оскільки репрезентує нерозривний зв'язок суб'єкта і діяльності, а отже, довести, що реалізація суб'єктно-діяльнісного підходу до формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ має здійснюватись через усі види діяльності.

В. Ягупов визначає провідною ідеєю суб'єктно-діяльнісного підходу уявлення про діяльність, у процесі реалізації якої суб'єкт розв'язує різноманітні завдання [760].

Цілком розділяємо думку О. Бойка, який справедливо зазначає, що «суб'єкт, змінюючи світ у процесі діяльності, засвоює зміст, що йому відкривається, перетворюючи його

відповідно до своїх цілей і цінностей, перетворюючи на своє надбання» [67, с. 19].

Звернемо увагу на зауваження О. Ліннік щодо ролі суб'єктності в педагогічній освіті, у професійному самовизначенні. Дослідниця, услід за А. Гогберидзе, стверджує: «Процес становлення суб'єктності відіграє ключову роль у педагогічній освіті, у професійному визначенні. Рівень суб'єктності учасників педагогічного процесу дозволяє середовищу розширюватися, збагачуватися культурними смислами, або, навпаки, стискатися. В основі гуманізації освіти лежать суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача та студента, у результаті яких активізуються власні зусилля, ініціатива, пошукова діяльність, розуміння особистісного смислу цієї діяльності учнів. У зв'язку з цим навчання у ВНЗ можна охарактеризувати як особистісно зорієнтовану взаємодію, у результаті якої стимулюється саморозвиток особистості, її самовизначення. В основі цієї взаємодії є поінформованість студента про себе, яка дозволяє йому самостійно та за допомогою викладача розвиватися й визначати власну позицію» [351, с. 35].

Г. Лаврентьев, Н. Лаврентьева та Н. Неудахіна, розглядаючи інноваційні навчальні технології в професійній підготовці спеціалістів (до яких можна віднести і технологію розвитку КМ – прим. авт.), зазначають, що «домінантою інноваційного навчання є гуманізація мислення та дій педагога і студента: вона виявляється в іншому підході до навчального матеріалу в стилі їхніх стосунків, побудованих на засадах діалогу та співпраці; у мотивації до навчальної діяльності» [331].

Тож, спираючись на ці дослідження, можна сказати, що суб'єктно-діяльнісний підхід є одним з основних на конкретно-науковому рівні нашого дослідження, і ми бачимо його тісний зв'язок з компетентнісним і контекстним підходами.

Компетентнісний підхід був предметом дослідження Б. Авви [4], І. Бежа [56], Н. Бібік [277], Л. Ващенко [277], В. Введенського [97], Г. Гоменюк [140], Л. Гуцан [160], Г. Єльнікової [642], О. Зайченко [642], Е. Заредінової [213], В. Захарченка [217], В. Кременя [217], О. Локшиної [277],

В. Лугового [217], С. Мартиненка [371], В. Маслова [642], О. Пометун [477], Дж. Равена [541], Ю. Рашкевича [217], І. Родніної [552], Ж. Таланової [217], А. Хуторського [714], О. Шапран [731] та ін.

Розбудова системи освіти України викликана сучасними вимогами людського суспільства: необхідністю в громадянах, здатних до прийняття відповідальних рішень, життєвого самовизначення, діяльних, творчих, духовно багатих, таких, які проповідують загальнолюдські цінності. Сучасна людина має не просто володіти сукупністю знань, умінь і навичок, а бути компетентною, здатною використовувати власні знання, цінності, досвід.

Такі вимоги накладають відбиток на вимоги щодо професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема вчителя початкових класів, оскільки саме вони стануть реалізаторами нових ідей освіти в навчально-виховному процесі школи й виховуватимуть наступне покоління. На думку С. Мартиненко, «на часі така організація професійної освіти, результатом якої є висока якість компетентності, спроможність адекватно сприймати педагогічні новації, створювати власну систему діяльності, легко адаптуватися до змін життя, розвивати власну компетентність» [371].

З іншого боку, сучасний фахівець – учитель початкової школи – матиме змогу бути висококласним фахівцем за умови вміння мислити незалежно, критично, логічно, самостійно, адекватно сприймати інформацію, формувати власну думку й бути здатним навчити цього школярів.

Реалізації такого підходу сприяє формування КМ МУПШ, бо саме КМ дозволяє сформувати вміння й навички, що дозволять успішно реалізовувати професійну діяльність, бути компетентним.

Необхідним є визначення особливостей упровадження компетентнісного підходу до формування КМ МУПШ; здійснення аналізу публікацій, дотичних до теми; розкриття практичної реалізації цього підходу; визначення ефективності його впровадження. Основні положення щодо впровадження компетентнісного підходу та розвитку КМ у систему вищої освіти визначені в Законах України «Про освіту», «Про вищу

освіту», реалізацією Концепції Нової української школи, Наказі МОН України від 15.01.2018 № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» та ін.

Сучасний етап освіти характеризується зміною акцентів з трансляції знань та вмінь від викладача до студента на формування компетентностей. На сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: *предметно-спеціальні* (фахові) компетентності (subject specific competences) та *загальні* компетентності (generic competences, transferable skills) [217, с. 9].

До предметно-спеціальних компетентностей можемо віднести базові компетентності вчителя початкової школи, визначені в Типовій програмі для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, затвердженої наказом МОН України [444]. До них належать: професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психолого-фасилітативна, підприємницька, інформаційно-цифрова компетентності.

До загальних компетентностей – здатність до аналізу та синтезу, уміння застосовувати знання на практиці, планування та розподіл часу, базові загальні знання сфери навчання, застосування базових знань професії на практиці, усне та письмове спілкування рідною мовою, знання другої мови, елементарні навички роботи з ПК, дослідницькі вміння, здатність до самонавчання, навички роботи з інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел), уміння самокритики та критики, здатність адаптуватися до нових ситуацій, здатність генерувати нові ідеї (творчість), розв'язання задач, прийняття рішень, робота в команді, міжособистісні вміння, лідерство, здатність працювати в команді фахівців з різних підрозділів, уміння спілкуватися з непрофесіоналами галузі, увага до відмінностей та впливу культури, уміння працювати в міжнародному контексті, розуміння культур та традицій інших країн, уміння працювати автономно, розробка та менеджмент проекту, ініціативність та

дух підприємництва, дотримання етики, забезпечення якості, воля до успіху [217, с. 10 – 11].

Саме компетентнісний підхід є методологічним орієнтиром формування ключових і професійних компетентностей.

Цінною для нас є думка Б. Авва, який наголошує на тому, що в процесі компетентнісного підходу «студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду розв'язання реальних завдань, учаться й розвивають здібності адаптуватися до будь-якої незвичної ситуації та знаходити раціональні рішення. У контексті такого навчання студенти працюють не зі штучними, а з реальними проектами, вчаться і у викладача, і один в одного, обирають і приймають різні рішення в конкретних реальних професійних ситуаціях, учаться критично мислити» [4].

З огляду на зазначене вище, структура і зміст навчальних курсів педагогічних ЗВО має кардинально змінитися – стати орієнтованою на підготовку фахівця для роботи в новій українській школі.

Оскільки компетентнісний підхід нерозривно пов'язаний з особистісно зорієнтованим та діяльнісним підходами, то має враховувати їхні особливості: зміст освіти переорієнтований на суб'єктивні надбання одного студента та реалізація процесу навчання в діяльності.

Заняття, на якому реалізується компетентнісний підхід, має відповідати таким вимогам: підвищення рівня мотивації учнів; використання суб'єктивного досвіду, набутого студентами; ефективне та творче застосування набутих знань та досвіду на практиці; формування в студентів навичок отримувати, осмислювати та використовувати інформацію з різних джерел; здійснення організаційної чіткості та оптимізації кожного заняття; підвищення рівня самоосвітньої та творчої активності студентів; створення умов для інтенсифікації навчально-виховного процесу; наявність контролю, самоконтролю та взаємоконтролю за процесом навчання; формування моральних цінностей особистості; розвиток соціальних та комунікативних здібностей студентів; створення ситуації успіху.

При цьому заняття одночасно мають бути спрямовані на формування й розвиток критичного мислення студента й тому мають відповідати таким особливостям, які визначені О. Пометун та І. Сущенко: у навчання включаються завдання, вирішення яких вимагає мислення високого рівня (аналізу, синтезу, оцінки); освітній процес організований як дослідження певної теми, яке виконується шляхом інтерактивної взаємодії студентів; результатом навчання визначається не засвоєння фактів або чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації адекватних прийомів мислення; викладання є стратегією постійного оцінювання цих результатів з використанням зворотного зв'язку на основі дослідницької активності студентів; критичне мислення вимагає від студентів достатніх навичок оперування доказами та формулювання суджень, умовиводів, здатність застосовувати графіки і схеми, аналізувати аргументи обґрунтовувати висновки [408, с. 12].

Структура заняття з використанням технології критичного мислення має три етапи: вступна, основна частина, підсумкова [408, с. 48].

Отже, сучасна система освіти, відповідаючи вимогам часу, потребує докорінних змін. Такими є впровадження компетентнісного підходу та формування КМ МУПШ у систему вищої освіти. Концептуальні положення цієї проблеми викладено в законодавчих і нормативних документах та дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. На сьогодні виокремлюють (за В. Кременем) *предметно-спеціальні* (фахові) компетентності (subject specific competences) та *загальні* (generic competences, transferable skills).

Зміна сучасних орієнтирів освіти має відбиватися на методиці викладання, змісті і структурі навчальних курсів. Найбільш ефективним засобом формування предметно-спеціальних та загальних компетентностей є використання технології розвитку КМ.

Особливостями впровадження компетентнісного підходу в процесі формування КМ МУПШ є: переорієнтація зміст освіти на суб'єктивні надбання одного студента; побудова заняття відповідно до вимог, що висувуються до занять, з урахуванням компетентнісного підходу; спрямування занять на формування й

розвиток критичного мислення; триетапна структура заняття з формування КМ: вступна, основна частина, підсумкова; використання спеціально підібраних відповідних методів і засобів технології КМ на кожному етапі заняття; добір системи таких методів і прийомів та змісту завдань з дисциплін професійного спрямування, що найбільш ефективно сприяють упровадженню компетентнісного підходу та формуванню КМ у МУПШ.

Контекстний підхід досліджено в працях Е. Бейкер [771], А. Вербицького [104], В. Візлер [788], А. Вороніна [124], Е. Делотт [771], Ю. Калугіна [239], К. Каранджеф [771], Д. Перін [803], О. Попова [482], С. Сірз [810], Б. Сміт [811], К. Хадсон [788], Л. Хоуп [771], І. Шамсід-Дін [811] та ін. Автором контекстного підходу вважають А. Вербицького [104]. У межах контекстного підходу говорять про контекстне навчання (або знаково-контекстне навчання). А. Вербицький визначає контекстне навчання як концептуальну основу для інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної) [104]. О. Воронін [124], Ю. Калугін [239] представляють контекстне навчання як: навчання, у якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, що забезпечує умови трансформації праці, навчальної діяльності студента в професійну діяльність спеціаліста [124]; реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від власне навчальної діяльності (у формі лекції, наприклад) через квазіпрофесійну (ігрова форма) і навчально-професійну (навчально-дослідницька робота студентів, виробнича практика і т. ін.) до власне професійної діяльності, тобто навчання, у якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, таким чином забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста [239]. Тобто реалізація моделі формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ має відбуватись через навчальну квазіпрофесійну і навчально-професійну діяльність.

О. Попова у своєму дослідженні узагальнює принципи контекстного підходу, виокремлені А. Вербицьким та його науковою школою, до них належать: принцип активності

особистості, проблемності, єдності навчання й виховання, послідовного моделювання у формах навчальної діяльності вихованців і слухачів змісту та умов професійної діяльності фахівців [482, с. 157].

Дослідниця розкриває градуальну структуру впровадження контекстного підходу в процесі навчання: академічна навчальна діяльність – квазіпрофесійна діяльність (ділові та дидактичні ігри) – навчально-професійна діяльність (індивідуально-дослідна робота студентів, виробнича практика, стажування тощо) [472, с. 157].

У межах нашого дослідження зробимо акцент на трактуванні викладання загальноосвітніх дисциплін у світлі професійно спрямованої діяльності. А. Вербицький пропонує використовувати у повному обсязі методи активного навчання (тобто, за словами автора, методи контекстного навчання) як засоби реалізації теоретичних підходів у контекстному навчанні та комплексно підходити до застосування різноманітних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними методами. Такий підхід повністю відповідає методиці розвитку КМ.

Підтвердженням цього також є дослідження Н. Мирончук щодо контекстного підходу в підготовці студентів до професійної діяльності в зарубіжній педагогічній теорії. Учена, аналізуючи праці зарубіжних науковців (С. Сірз [810], К. Хадсон, В. Візлер [788], Е. Бейкер, Е. Делотт, Л. Хоуп, К. Каранджеф [771]), підкреслює особливу значущість застосування контекстного підходу в навчанні дорослих учнів та розвитку їхньої мотивованості, оскільки навчання дорослих характеризується такими показниками, як: 1) саморегуляція діяльності; 2) збагаченість, різноманітність особистого досвіду; 3) готовність навчатися; 4) життєво-, ціле- та проблемоорієнтованість; 5) мотивованість внутрішніми чинниками [391].

І. Шамсід-Дін і Б. Сміт звертають нашу увагу на застосування розв'язання проблем, саморегульованого навчання, навчання, закріпленого в різноманітних життєвих контекстах, навчання одне від одного та разом, автентичну оцінку та використання різноманітних контекстів, як-от:

домашнє, громадське середовище та робоче місце в практиці контекстної підготовки студентів [811, с. 14 – 15].

Д. Перін визначено вимоги, дотримання яких забезпечують результативність контекстуалізації навчання: 1) створення умов для міждисциплінарної співпраці викладачів: обговорення навчальних програм, підходів до оцінювання, методів навчання; взаємовідвідування; обговорення освітньої практики та навчальних методик; узгодження змісту навчальних програм; 2) забезпечення постійного професійного розвитку досвіду контекстуалізації, ініціювання та її підтримка; використання методик професійного розвитку, заснованих на доказах та стимулюванні інтересу (наприклад, тренінгове навчання); 3) розроблення відповідних процедур оцінки результатів контекстуалізації, щоб виявити ступінь її ефективності [803, с. 31 – 32].

Отже, аналіз наукових праць дозволив дійти таких узагальнень: автором контекстного підходу в навчанні є російський дослідник А. Вербицький; контекстний підхід під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ зорієнтований на поєднання в навчанні навчальної, квазіпрофесійної через активні, зокрема ігрові, форми і навчально-професійної діяльності; важливим характеристиками контекстного підходу є проблемність навчання, забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі професійної підготовки; опора на контексти, що спрямовані на майбутню професійну діяльність (тексти лекцій, підручників, навчальних посібників та ін.).

Отже, у світлі нашого дослідження реалізація контекстного підходу полягатиме в максимальному наближенні умов навчання МУПШ до майбутньої професійної діяльності, урахування культурологічного чинника, інноваційності технології розвитку КМ.

І звичайно, на конкретно-науковому рівні ми не можемо обійти увагою особистісно зорієнтований підхід, який розкрито в працях вітчизняних і зарубіжних учених (І. Бех [55], Є. Бондаревська [76], Я. Гальперін [131], О. Дубасенюк [179], Е. Зеєр [218], О. Пехота [435], Г. Щедровицький [749], І. Якиманська [761] та ін.).

За визначенням О. Дубасенюк, особистісно зорієнтована освіта – «цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований процес, спрямований на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей» [179, с. 16]. Тож, процес формування КМ МУПШ має бути спрямованим саме на становлення особистості здобувача вищої освіти, обов'язково враховувати індивідуальність кожного. Н. Кузьменко справедливо наголошує на гуманістичній спрямованості особистісно зорієнтованої освіти. Під такою спрямованістю дослідниця розуміє «спрямованість діяльності педагога на пізнання людини, її унікальність і неповторність, порівнюючи з моральними нормами і загальноприйнятими етичними цінностями об'єктивно позитивного характеру для суспільства в цілому» [311].

Звернемо увагу на думку Е. Зеєра, який визначає особистісний підхід як «становлення духовності особистості, що дозволяє їй реалізувати свою природну, біологічну і соціальну сутність» [218, с. 34].

Отже, реалізація ідей особистісно зорієнтованого підходу в процесі формування КМ МУПШ уможлиблює:

- побудову освітнього процесу з урахуванням індивідуальності кожного МУПШ;
- урахування особистісного досвіду кожного студента;
- опора на духовність особистості, її ціннісні орієнтації.

Технологічний рівень (методика й техніка дослідження – за Е. Юдіним) – це набір процедур, що забезпечують отримання однакового й достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він тільки й може включатися в масив наявного знання [753, с. 67]. Технологічний рівень, хоча й розглядається останнім серед методологічних засад формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, представляє найбільш суттєві підходи нашого дослідження. Серед найважливіших підходів цього рівня ми виокремили технологічний, герменевтичний і діалогічний, які проаналізуємо більш докладно.

У науковій літературі *технологічний* підхід розглядається крізь призму поняття «технологія» та його застосування до педагогічних процесів.

Технологічний підхід до навчання привертає увагу таких вітчизняних і зарубіжних педагогів, як: Л. Андерсон [770], В. Беспалько [53], Б. Блум [773], В. Боголюбов [64], Т. Ільїна [228], М. Кларін [252], Д. Кратволь [770], І. Лернер [342], І. Підласий [465], Г. Селевко [578] та ін.

Звернемо увагу на позицію відомого педагога Г. Селевко, який зазначає, що саме технологічний підхід створює нові можливості для концептуального й проектувального освоєння педагогічною діяльністю. Цей підхід дозволяє: з більшою вірогідністю передбачати результати й керувати педагогічними процесами; аналізувати й систематизувати на науковій основі практичний досвід та його використання; комплексно вирішувати освітні й соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину; оптимально використовувати ресурси, що є в наявності; обирати найбільш ефективні й розробляти нові технології та моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем, що виникають [452].

Технологічний підхід розглядається в педагогічній науці крізь призму поняття «технологія». Як і більшість понять у педагогіці, поняття «технологія» використовують у значній кількості варіантів: «технологія навчання», «технології в навчанні», «педагогічна технологія», «освітні технології», «технології в освіті».

У педагогічному словнику С. Гончаренка технологію навчання визначено як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [147, с. 331]. Цінним для нашої роботи є зауваження дослідника щодо тлумачення поняття «технологія навчання» як галузі застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які

допускають їх оцінювання [Там само]. Спостерігаємо тісний зв'язок технологічного підходу із системним через зв'язок педагогічної технології та системи.

Підтвердженням цієї позиції слугують погляди відомого педагога В. Беспалька, який зазначає, що педагогічна технологія є систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого освітнього процесу [53, с. 5], це проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці [53, с. 5], і саме педагогічна система є основою педагогічної технології [53, с. 14].

В. Шулдика наголошує на двоїстості визначення «педагогічна технологія», оскільки, з одного боку, ця дефініція торкається використання технічних засобів в освітньому процесі, з іншого – пов'язана з його організацією» [748, с. 18]. У нашому дослідженні доречним є саме другий напрям. Учений зауважує, що «„педагогічна технологія” об'єднує і нові концепції процесу навчання, і проблему взаємовпливу нових засобів та методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання» [748, с. 18].

Розглядаючи питання «педагогічної технології», звернемо увагу на визначення цього поняття, яке здійснює П. Мітчелл: «галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відношення) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворювальних результатів» [392, с. 325]. Завдання впровадження педагогічної технології в освітній процес полягає, за словами П. Мітчелла, в оптимальному розподілі людських, матеріальних і фінансових ресурсів для отримання бажаних педагогічних результатів [392, с. 325].

Отже, саме опора на технологічний підхід у процесі формування КМ МУПШ дозволяє повністю оптимально спроектувати освітній процес: визначити спосіб організації діяльності, мету, передбачити й виміряти результат, урахувати міжпредметні зв'язки, охопити всі аспекти засвоєння знань, дати оцінку й управляти вирішенням усіх проблем, що виникають під час упровадження освітнього процесу. Формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки доцільно здійснити з

використанням ТРКМ, обґрунтування якої ми зробимо в розділі 3.

Одним з ключових підходів, на нашу думку, є *герменевтичний*. Цей підхід був предметом дослідження Г. Аксьонової [12], А. Брудного [82], А. Закірової [210], І. Каплунович [243], А. Линенка [344], Ф. Шлейермахера [743] та ін.

Основоположником герменевтики є Ф. Шлейермахер [743], який заклав її наукові засади, пояснив такі поняття, як «герменевтичне коло», дивінаційний метод тощо. Принцип герменевтичного кола полягає в тому, що процес розуміння починається з осягнення цілого, спираючись на яке, переходять до пізнання його частин, а потім на основі знання цих частин отримують більш повне знання цілого [344, с. 56].

Відповідно до досліджень Г. Аксьонової, герменевтичний підхід базується на ідеї впливу механізмів читання та інтерпретації культурних текстів на свідомість людини загалом, на способи її мислення та світорозуміння, а також (опосередковано) і на інші види діяльності, зокрема на прогнозування, моделювання, проєктування діагностики та педагогічне спілкування [12]. Технологія розвитку КМ базується саме на читанні текстів та їх інтерпретації, одна з груп розробників (Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл) назвали її «Читання та письмо для розвитку критичного мислення».

Отже, основними поняттями герменевтичного підходу є «розуміння» та «інтерпретація».

А. Линенко робить узагальнення про те, що «більшість дослідників вважають, що адекватне розуміння будь-якого тексту (наукового, технічного, художнього, музичного тощо) складається з адекватного розкриття його сенсу, який вклав у нього автор» [344, с. 56]. На противагу цьому є думка М. Бахтіна, який стверджував, що розуміння тексту інтерпретатором повинно бути кращим, ніж у автора, що і є відображенням творчого підходу до процесу розуміння, оскільки інтерпретатор, наприклад музикант, повинен критично ставитися до твору, який виконується, зберегти все позитивне, що в ньому є, і збагатити його сенсом сучасності, а також пов'язати його із сенсом авторської позиції [43, с. 346].

Цілком розділяємо думку А. Линенко щодо визначення герменевтичних принципів, на які має спиратись підготовка майбутнього вчителя в педагогічних ЗВО:

- організація простору розуміння в педагогічному процесі;
- установлення міжособистісних взаємин між викладачами та студентами на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;

- розвиток здібності студента до саморозуміння, самоідентифікації з педагогічною спільнотою та усвідомлення себе як майбутнього професіонала [344, с. 57]. Уважаємо, що формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ має ґрунтуватись саме на цих принципах.

ТРКМ базується на діалогічності, що цілком відповідає поглядам учених і педагогів-герменевтів, які надають особливу значущість діалогічному характеру процесів розуміння, який виражається в різних формах: діалогу, дискусії, диспуту, полеміки тощо. Зазначені форми постають як обмін думками, критики тощо, але вони повинні здійснюватись у гуманістичній парадигмі на засадах взаєморозуміння, толерантності, взаємоповаги [344, с. 57].

Отже, можемо зробити висновок про те, що герменевтичний підхід є найбільш ефективним засобом у процесі формування КМ МУПШ.

З цим підходом тісно пов'язаний *діалогічний*, який знаходить свої витoki у філософських поглядах М. Бахтіна [43], С. Белової [47], В. Біблера [58], В. Давидова [161], М. Кагана [235], В. Краєвського [293], С. Курганова [324] та ін., зв'язок з яким знаходимо в герменевтичному, контекстному, суб'єктно-діяльнісному, культурологічному підходах.

У науковій літературі цей підхід тлумачиться як: реалізація діалогічного спілкування (Н. Антонюк) [25]; методологічний принцип, який пронизує освітній процес (І. Михайлюк) [393]; технологія навчання, результатом якої є формування діалогічності як інтегральної характеристики майбутнього фахівця (М. Тесленко) [813, с. 700]; концептуальний підхід для реалізації принципів діалогу у сфері навчання освіти (Г. Дьяконов) [183, с. 27]; чинник професійного становлення майбутнього вчителя (О. Дубасенюк) [178].

Звернемо увагу на позицію І. Михайлюк, яка співвідносить діалогічний підхід з формою організації освітнього процесу: «діалогічний підхід, діалог визначається як безпосередня форма організації навчального процесу, яка передбачає різнорівневу взаємодію суб'єктів навчального процесу як створення єдності смислів та цілей, як засіб засвоєння знань і вмінь. Діалогічні стосунки не лише виконують дидактичні функції в навчальному процесі, а й набувають розвивального ефекту за умов використання перцептивно-рефлексивних здібностей учасників взаємодії» [393], що цілком відповідає суті процесу розвитку КМ.

Дослідники визначають найбільш ефективні форми організації освітнього процесу з урахуванням діалогічного підходу, провідні компоненти діалогічності, підходи до стратегії розвитку діалогічності в професійній діяльності. При цьому зробимо акцент на тому, що методи розвитку КМ будуються переважно на діалогічній взаємодії між усіма суб'єктами навчання, тобто особливу роль у процесі формування КМ МУПШ відіграє саме діалог, а однією з головних відмінних ознак КМ є опора на цінності. Розглянемо ці аспекти більш докладно.

Н. Антонюк, досліджуючи реалізацію діалогічного підходу в педагогічній підготовці МУПШ, установила, що «ефективним для забезпечення діалогічного підходу в професійній підготовці МУПШ є, наприклад, такі діалогічні прийоми взаємодії, як формулювання проблеми для спільного розв'язання; запитання до студентів; можливість вибору завдання та шляхів його розв'язання; звернення до минулого досвіду; оцінювання відповідей колег; рецензування відповідей; самооцінювання та ін.» [25, с. 100]. Серед форм організації освітнього процесу найбільш ефективні для забезпечення діалогічного підходу є проблемна лекція, лекція-розповідь, лекція з мотивацією студентів до її вивчення, практичні заняття, семінарські заняття та ін. [25, с. 101].

О. Кіліченко визначає провідні компоненти діалогічності: мотиваційні, гносеологічні, аксіологічні, операційні [251].

Г. Товканець, узагальнюючи підходи до стратегії розвитку діалогічності у професійній діяльності, услід за В. Мазяр [356],

засвідчує, що для успішності реалізації діалогічної взаємодії в освітньому процесі важливою є готовність педагога до такої взаємодії, яка включає: усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, колективу; розуміння комунікативної задачі, яку слід розв'язати; усвідомлення цілей, досягнення яких призведе до задоволення потреб чи виконання поставленої задачі; осмислення та оцінка умов, у яких будуть реалізовуватися очікувані людиною дії, актуалізація особистісного досвіду, пов'язаного в минулому з розв'язанням подібних задач; визначення на основі особистісного досвіду щодо очікуваного результату діяльності найбільш імовірних способів розв'язання комунікативних задач; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей та рівня домагань із необхідністю досягнення бажаного результату; мобілізація внутрішніх сил та резервів психіки відповідно до зовнішніх умов розв'язання комунікативних задач з метою досягнення поставленої мети [356; 667, с. 115].

Вихідною концепцією в розмінні діалогу будемо вважати теорію С. Белової про словесно-текстуальну природу міжлюдського діалогу, яка стає феноменологічною й методологічною основою в текстуально-діалогічній концепції гуманітарної освіти. Основним компонентом змісту гуманітарної освіти цієї концепції є гуманітарний досвід особистості – сукупність знань і умінь орієнтації в смисловій сфері співбесідника (суб'єкта спілкування, автора тексту) і у власній суб'єктивній реальності, розуміння ціннісно-смислового змісту культури, розвиток здатності усвідомлювати свою освітню діяльність і шукати індивідуальні способи буття в культурі. Системоутворювальною одиницею гуманітарного досвіду є діалогічне ставлення як спрямованість на відкрити, ціннісно-смислово, свідому, конструктивну, цілісну взаємодію з об'єктами пізнання [47].

На підтвердження правильності нашої думки про необхідність урахування діалогічного підходу, який відображає основні методи і підходи до формування й розвитку КМ, є твердження О. Дубасенюк: «Такий підхід (діалогічний – прим. авт.) передбачає використання діалогічної взаємодії в процесі

впровадження інтенсивних діалогічних технологій; розвиток діалогічних відносин суб'єктів спілкування; організація діалогічної взаємодії на засадах усвідомлення власної успішності студентів в умовах упровадження інтерактивних технологій та імітаційно-ігрового підходу до навчання; створення атмосфери довіри, яка забезпечить можливість досягнення поставленої перед майбутніми вчителями в процесі такої взаємодії» [178].

Важливими для нас є також погляди вчених на зв'язок між мисленням і діалогічним спілкуванням, що також слугує на користь використання діалогічного підходу у формуванні КМ МУПШ. Так, О. Дубасенюк зазначає, що діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості в процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру [178].

На значенні діалогу для розвитку мисленнєвої діяльності наголошує і Є. Селюкова: вони (діалогічні форми спілкування) дозволяють розв'язувати одночасно кілька важливих завдань: «учити колективної та індивідуальної мислєдіяльності, формувати навички соціальної та науково-пізнавальної взаємодії, колективного прийняття рішень; формувати пізнавальні та професійні інтереси, мотиви; виховувати цілісне системне мислення, цілісну картину світу; давати цілісне уявлення про картину світу та її фрагменти» [579, с. 55]. На додаток до цього зауважимо про значення діалогу для формування й розвитку ціннісних смислів, що є однією з відмінних ознак КМ. Так, О. Ліннік у своїй дисертаційній роботі зазначає, що «діалог не зводиться до комунікації суб'єктів, його сутність є значно глибшою: вона полягає в розгляді його як засобу культурного обміну ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу в процесі комунікативної взаємодії» [351, с. 39]. Цілком розділяємо думку дослідниці, дійсно, саме діалог сприяє не тільки обміну ціннісними смислами, а і їхньому формуванню.

Г. Дьяконов, аналізуючи педагогічну, психологічну, філософську, культурологічну літературу, доходить справедливого висновку про те, що «діалогічність спілкування і мислення є умовою і способом осягнення соціального світу, культури, творчості й саморозвитку людини. Сучасні мислителі й учені приходять до переконання, що утвердження принципів діалогу у сфері навчання і виховання, соціалізації та професіоналізації особистості сприяє розбудові простору культури і освіти, впровадженню інноваційних методів і технологій та створенню умов для творчості й самоактуалізації особистості» [183, с. 23].

Вихідною концепцією для нашого дослідження є розгляд діалогу з трьох позицій, виокремлених Г. Семеновою, які точно відбивають сутність діалогу в процесі формування КМ МУПШ: «як засіб упорядкованої спільної діяльності на основі міжсуб'єктного інтелектуального спілкування; як засіб розвитку мислення, що дозволяє отримати нове знання, розглянути предмет вивчення з багатьох боків, тим самим визначаючи межі та можливості теорій; як спосіб розширення комунікативного досвіду суб'єктів на основі аналізу та вироблення особистісних смислів» [582, с. 33]. Доповнимо також останнє положення справедливим твердженням Г. Андреевої: «діалог як одиниця комунікативного процесу поєднує в собі діяльність, спілкування й пізнання» [20].

У цих поглядах науковців бачимо відгук позиції дослідників герменевтичного підходу щодо значущості діалогічного характеру процесів розуміння й мислення.

Крім розвитку мислення, діалог також сприяє розвитку пізнавальної компетентності. Так, М. Тесленко зазначає: «Реалізація цього підходу в психолого-педагогічному процесі підвищує пізнавальну активність та навчальну мотивацію студентів, розвиває творчий потенціал і пізнавальну компетентність (аналіз, синтез, рефлексія, самооцінка своїх навчальних дій) майбутнього фахівця. Крім того, діалогічний підхід передбачає інтеріоризацію зовнішніх потреб професійної діяльності, свідомий розвиток і вдосконалення на цій основі професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок» [813, с. 700]. Спостерігаємо акцент на розвитку пізнавальної

компетентності майбутнього фахівця, у якій простежуються якості КМ (за С. Терном): аналіз, синтез, рефлексія, самооцінка, а отже, діалог і діалогічний підхід має безпосередній вплив на формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Процес формування КМ вимагає створення певного психологічного простору під час занять. У світлі цього цінним є твердження Г. Аксьонової: «застосування діалогічного підходу дозволяє створити певний психологічний простір, забезпечити психологічну єдність суб'єктів, завдяки якій «монологічний», «об'єктний» вплив поступається місцем творчому процесу взаєморозкриття та взаєморозвитку, самовпливу та саморозвитку» [12, с. 51].

Аналіз наукових досліджень щодо впровадження в процес навчання діалогічного підходу засвідчує, що його застосування в процесі формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ є необхідним і обов'язковим, оскільки відповідає основним положенням розвитку КМ: опорі на цінності, використання інтерактивних діалогічних методів, засіб взаєморозвитку та взаємодії суб'єктів системи, тісний зв'язок між діалогічністю й мисленням тощо.

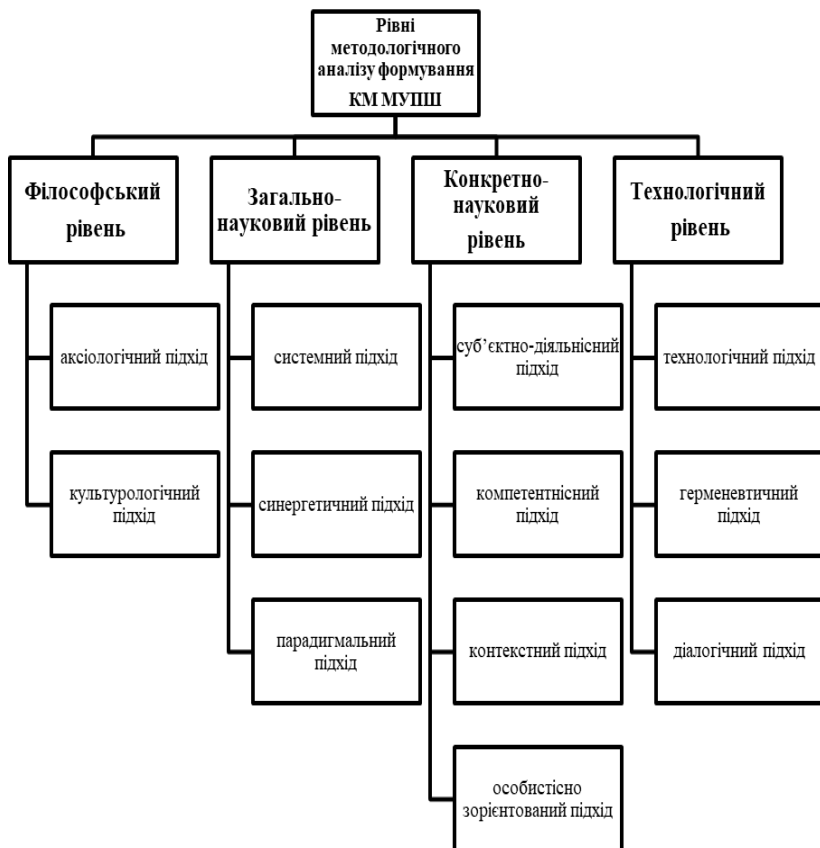


Рис. 2.1. Рівні методологічного аналізу формування КМ МУПШ

Отже, опора на чотири методологічні рівні, інтеграція аксіологічного, культурологічного, синергетичного, системного, парадигмального, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, контекстного, особистісно зорієнтованого, технологічного, герменевтичного, діалогічного підходів створить найоптимальніші умови для формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ (див. рис. 2.1).

2.2. Критичне мислення майбутніх учителів початкової школи: сутність і структура

Продовжуючи роботу над розкриттям теоретико-методологічних засад формування критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, після розгляду методологічних засад цього процесу логічним буде визначення сутності дефініції «КМ МУПШ» та розкриття його структури.

Отже, другий підрозділ буде присвячено визначенню сутності «КМ МУПШ» та розкриття його структури на основі аналізу поглядів науковців на сутність і структуру КМ.

Для досягнення мети перед нами постали такі завдання:

1) проаналізувати й узагальнити погляди вітчизняних і зарубіжних науковців щодо визначення поняття КМ;

2) розкрити структуру КМ майбутніх учителів початкової школи через структуру мислення та критичного мислення;

3) представити погляд дослідників на компоненти структури КМ;

4) на підставі узагальнень поглядів науковців та власних уявлень про структуру КМ представити компоненти КМ, на які ми будемо спиратись під час експериментального дослідження формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ;

5) дати авторське визначення КМ МУПШ, ураховуючи розроблену структуру.

На виконання **першого завдання** представимо результати аналізу поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників на зміст поняття КМ.

Визначенню поняття «критичне мислення» присвячено значну кількість наукових розвідок таких вітчизняних і зарубіжних дослідників різних галузей: педагогіки, психології, предметних методик, як: Дж. Браус [778], Т. Воропай [670], Д. Вуд [778], Дж. Дьюї [782], А. Кроуфорд [306], М. Ліпман [793], Д. Макністер [305], С. Метью [305], Р. Поул [802], Д. Халперн [787], Л. Києнко-Романюк [250], Т. Ноель-Цигульська [422], О. Пометун [408], С. Терно [645], О. Тягло [669] та ін.

Проте, незважаючи на значну кількість науково-методичних праць з цієї проблеми, на сьогодні не має єдиної думки щодо визначення цього поняття в науковому педагогічному дискурсі.

Перш ніж перейти до опрацювання інших розвідок у цьому напрямі, розглянемо цю дефініцію з філологічного погляду з метою співвіднесення лінгвістичного значення й такого, що надають педагоги й психологи, з метою більш глибокого розуміння цього поняття.

Поняття «КМ» є словосполученням, яке представлено двома складниками: «критичний» і «мислення».

Дослідники протиставляють значення слів «критика», «критичний» поняттю «критичне мислення», проте ми не можемо з цим погодитись.

В Академічному тлумачному словнику української мови знаходимо тільки поняття «критичність» як «властивість за значенням критичний». Своєю чергою, значення самого слова «критичний» розкривається у двох пунктах: у першому – через слово «критика»: «який містить критику; який ґрунтується на науковій перевірці правдивості, правильності чого-небудь», а в другому – як «здатний виявляти та оцінювати позитивне й негативне в кому-, чому-небудь; вимогливий» [603, с. 351].

Отже, зі словникового визначення видно, що значення «здатності виявляти й оцінювати позитивне й негативне в кому-, чому-небудь», а також «наукова перевірка правдивості, правильності чого-небудь» залишаються характерними для дефініції КМ.

Другий складник дефініції КМ – слово «мислення» – вживається в цьому визначенні традиційно – «дія за значенням мислити» [603, с. 717], відповідно – мислити – «міркувати, зіставляючи явища об'єктивної дійсності і роблячи висновки» [603].

Цікавим є визначення синонімів – слів близьких за значенням – до слова «критичний»: (розум) аналітичний, аналізуючий [18]; вимогливий, напружений, переломний [601, с. 725], стосовно розуму – (розум) аналітичний, д. аналізуючий [304];

Отже, дефініція «КМ» відбиває усталене значення слів «критичний і мислення», хоча негативне забарвлення слова «критичний» у цьому словосполученні втрачено.

Основоположним для нашого дослідження є визначення поняття КМ, надане Дж. Дьюї, де КМ постає як «активні, тривалі та обережні роздуми про переконання або певні форми знання у світлі їх підґрунтя та відповідні наступні висновки» [782].

Фундаторами КМ є також М. Ліпман, Д. Халперн, А. Кроуфорд, С. Метьюз, Д. Макністер, Дж. Браус, Д. Вуд, Р. Поул. Зважаючи на те, що ці науковці займалися проблемою локально, то й представляють цю дефініцію з певними відмінностями. Спостерігаємо певну розбіжність названих учених у поглядах на це визначення:

– «використання когнітивних технік, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату. Це визначення характеризує мислення як обґрунтований та цілеспрямований процес – такий тип мислення, до якого вдаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, імовірнісної оцінки та прийнятті рішень» (Д. Халперн [787, с. 9]);

– «мислення, що розвивається на основі ретельного оцінювання не лише припущень, але й фактів, і призводить до найбільш об'єктивних висновків шляхом аналізування всіх доцільних чинників і використання обґрунтованих логічних процесів» (А. Кроуфорд, С. Метьюз, Д. Макністер, В. Саулії) [305];

– «розумне рефлексивне мислення, яке сфокусоване на розв'язуванні питання щодо того, що робити і що брати на віру» (Дж. Браус, Д. Вуд) [778];

– «уміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження. Критичне мислення є майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє гарному судженню, оскільки воно:

а) ґрунтується на критеріях;

б) є таким, що самокоригується;

в) є чутливим до контексту (М. Ліпман)» [793, с. 40];

– «мислення про мислення, коли ви мислите задля вдосконалення свого мислення. Тут є важливими дві обставини: 1) критичне мислення – це не просте мислення, а мислення, яке спричиняє самовдосконалення; 2) бажане самовдосконалення приходить з навичками використання стандартів коректної оцінки процесу мислення. ... це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів (Р. Поул)» [802, с. 49].

Розглянемо визначення КМ В. Самнера: експертиза й перевірка тверджень будь-якого роду, які пропонуються для прийняття, для того, щоб з'ясувати, чи відповідають вони дійсності, чи ні. Це ментальна звичка і сила. Це наша єдина гарантія проти оману, обману, забобони й нерозуміння самих себе і наших земних умов [812].

Оскільки в науковому педагогічному дискурсі знаходимо значну кількість визначень цього поняття, виникає необхідність узагальнити та проаналізувати такі розвідки.

Спроби узагальнити та докладно проаналізувати поняття «КМ» вже були представлені в наукових працях таких дослідників, як Л. Ямщикова [765]; Я. Чаплак, М. Марчук, А. Авершин [6], Т. Яковенко; О. Денисевич [171], О. Белкіна-Ковальчук [46], Г. Шолом [744] та ін.

П. Блонський є одним з перших, хто на пострадянському просторі виокремив критичне мислення «як окрему індивідуальну рису мислення особистості, основною ознакою якої є вміння аргументовано спростовувати докази, що страждають на недоліки, та контролювати правильність власних суджень» [63, цит. за 558].

У. Х'юїт наводить одразу кілька тлумачень КМ:

1) уміння аналізувати факти, продукувати та організовувати ідеї, захищати думки, робити порівняння, будувати логічні умовиводи, оцінювати аргументи та розв'язувати проблеми (П. Ченс);

2) спосіб розмірковування, який потребує адекватної підтримки вірувань та небажання бути переконаним без належного обґрунтування (Ч. Тама);

3) пристосування аналітичного мислення з метою оцінки прочитаного (М. Хікі);

4) свідомий та обміркований процес, який використовується, щоб інтерпретувати або оцінювати інформацію та досвід за допомогою набору рефлексивних засобів і можливостей, які враховують переконання та дії (Л. Мерес);

5) активний, систематичний процес розуміння та оцінювання аргументів (М. Гудчайлд і Д. Мейер);

6) інтелектуально організований процес активної та вмілої концептуалізації, застосування, аналізу, синтезу та (або) оцінювання інформації, отриманої або створеної завдяки спостереженню, досвіду, рефлексії, розмірковуванню або спілкуванню в якості провідника до переконань та дій (Р. Пауль і Дж. Скрівен);

7) доцільно рефлексивні роздуми, сфокусовані на визначенні в що вірувати та що робити (Д. Хетчер і Л. Спеснер);

8) організована розумова діяльність з оцінки аргументів чи тверджень та прийняття рішення, яке може супроводжувати розвиток уподобань та визначення необхідних дій (Р. Еніс [789]).

Автори сайту «Критичне мислення» так визначають поняття КМ: є те, що і спосіб мислення про будь-який предмет, зміст або проблему, у якому мислитель покращує якість власного мислення, уміло аналізуючи, оцінюючи й реконструюючи його. КМ – це самостійне, самодисципліноване, самоконтрольоване й самокоригувальне мислення. Це передбачає згоду із суворими стандартами якості й уважним керівництвом з їхнього використання. Це тягне за собою ефективні навички спілкування й вирішення проблем, а також обов'язок подолати наш егоцентризм і соціоцентризм [799].

Учені виокремлюють кілька класифікацій «КМ»: за визначальною ознакою критичності; за напрямками; за парадигмами. Розглянемо їх більш докладно:

1) *за визначальною ознакою критичності*. Відповідно до цих досліджень дефініція «КМ» розглядається як «критичність або критичність як межа особи» (Б. Зейгарник, Т. Кудрявцев, І. Кожуховська, Н. Березанська та ін.); «як якість розуму в широкому сенсі слова» (Д. Дьюї, С. Рубінштейн, Б. Теплов, А. Смирнов та ін.); як комплекс когнітивних і метакогнітивних

стратегій, умінь і навичок, що впливають на характер розумової діяльності (А. Бутенко, І. Горохова, Р. Поул, Д. Халперн, Е. Ходос та ін.) [6];

2) *за напрямками досліджень*. О. Денисевич [171, с. 151], услід за О. Белкіною-Ковальчук [46, с. 7], виокремлює дві групи підходів щодо розгляду КМ. Перша – «локальні» дослідження, які акцентують увагу на вдосконаленні самого процесу мислення (Т. Воропай, Р. Пауль, В. Ружжиєро, О. Тягло). Розвідки, які належать до іншої групи, передбачають визначення системного напрямку, що підкреслює регулятивно-моральні аспекти розумової діяльності (С. Заїр-Бек, Д. Рассел, Д. Халперн, Дж. Чаффа) [787, с. 7];

3) *за парадигмами*. Л. Ямщикова визначає три підходи до формулювання дефініції КМ, «які ґрунтуються на відповідних парадигмах: прогресивістській, абсолютистській та конструктивістській» [765, с. 4]. Відповідно визначення КМ Д. Дьюї є прогресивістським; трактування Ж. Піаже, Дж. Брюнера, Л. Виготського належать до конструктивістської парадигми через «інтерпретацію набутого досвіду для подальшого розвитку мислення та визначення стадії «формальних операцій»» [765, с. 4]; Р. Еніс, С. Мейерс, С. Норис – до абсолютистської парадигми через розуміння КМ як «гарного способу мислення для ефективного знаходження вірної відповіді або об'єктивної, завідомо існуючої істини» [765, с. 5].

Іншу класифікацію підходів до визначення поняття КМ наводить Б. Сергєєва та В. Оганесян:

1. КМ ґрунтується на раціоналізмі й логіці, і навчання відбувається через перевірку основної думки: в основі КМ лежить установка на готовність змінювати, перевіряти, спростовувати (К. Поппер); обґрунтованість суджень, твердження дій і здатність оцінити ступінь їхньої обґрунтованості, знайти свого роду межі застосовності (Е. Гласер); особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести здорове судження про запропоновану йому думку чи модель поведінки (Д. Джонсон); розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на вирішенні того, у що вірити і що робити (Дж. А. Брауз, Д. Вуд); направлене мислення, воно

відрізняється виваженістю, логічністю й цілеспрямованістю, його відрізняє використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаних результатів (Д. Халперн).

2. Поняття розширюється й конкретизується залежно від поглядів авторів: мислення про мислення, коли людина розмірковує з метою покращити своє мислення (Р. Пауль); особливий вид мислення, який має за мету оцінку ідей Дж. Чейфі. Розмірковування про мислення з метою його покращення й надання більшої ясності (М. Н. Браун); критичне мислення – це рефлексивне мислення (Д. Дьюї).

3. Указуються якості особистості, яка критично мислить, підкреслюється особистісна сфера: мислити критично – означає проявляти допитливість, використовувати дослідницькі методи: ставити перед собою запитання і здійснювати планомірний пошук відповідей (Ч. Темпл, К. Мередикт, Д. Стіл, С. Уолтер); специфічна форма оцінної діяльності суб'єкта пізнання, спрямована в найзагальнішому смислі на виявлення ступеня відповідності (або невідповідності) того чи того продукту, прийнятого еталоном чи стандартом, така, що сприяє смислому самовизначенню суб'єкта пізнання відносно найрізноманітніших проявів навколишнього світу та його продуктивного перетворення (В. Попоков, Л. Любимова); уявлення про КМ розглядається як комплекс метакогнітивних умінь (А. Бутенко, Е. Ходос); це точка опори для мислення людини, природний спосіб взаємодії з ідеями та інформацією (С. Заїр-Бек, І. Муштавинська); КМ передбачає наявність навичок рефлексії відносно власної мисленнєвої діяльності, умінь працювати з поняттями, судженнями, умовиводами, запитаннями, розвиток здібностей до аналітичної діяльності, а також до оцінки аналогічних можливостей інших людей (Г. Соріна); здатність аналізувати інформацію з позиції логіки і знаходити протиріччя в ній, умінь виносити обґрунтовані судження, рішення та застосовувати отримані результати і до стандартних, і нестандартних ситуацій, запитань, проблем (Є. Рапацевич) [585].

У сучасній науковій літературі визначення поняття КМ представлено як:

– **розумова діяльність**: «продуктивна й позитивна розумова діяльність, що характеризується певними ознаками...» (О. Барболіна) [34, с. 193]; «здатність людини самостійно мислити, аналізувати інформацію» (В. Ягоднікова) [757]; «наукове мислення, сутність якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень» (Ю. Саньков) [576, с. 112]; «особливий тип мислення людини, спрямований на самостійне розв’язання нею конкретної пізнавальної чи життєвої проблеми через її всебічний розгляд на основі різних джерел інформації» (І. Бондарук) [80, с. 91]; «мислення, яке на виході формує не лише вміння використовувати кілька відсотків операційних можливостей власного мозку (свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, бачити проблему з різних сторін тощо), а й – позицію, духовну наповненість особистості» (С. Гусева, Л. Киенко-Романюк) [159, с. 115]; «мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших» (О. Чуба) [724, с. 205]; «мислення оцінне, рефлексивне, що передбачаю вміння ставити нові евристичні запитання, що в свою чергу допомагають знаходити різноманітні, додаткові аргументи, приймати незалежні зважені рішення (у нестандартних ситуаціях)» (Т. Плохута) [468, с. 387.]; «процес мислення, що є цілеспрямований, мотивований і орієнтований на досягнення мети» (А. Сулім) [634, с. 349]; «складний процес, що характеризується такими властивостями, як: усвідомленість; самостійність; рефлексивність; цілеспрямованість; обґрунтованість; контрольованість; самоорганізованість» (М. Філоненко) [686]; «складний ментальний процес, що починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення» (І. Глазкова) [138, с. 57]; [250, с. 10 – 11]; Є. Архіпова та О. Ковалевська розглядають критичне мислення «як актуальний та важливий інструмент розумової діяльності особистості, що постає під впливом нових можливостей вибору в інформаційному суспільстві» [26, с. 34];

– **протиставлення іншим розумовим операціям**: «відкрите мислення, що не приймає догм, що розвивається шляхом накладення нової інформації на особистий життєвий досвід. У цьому і є відмінність критичного мислення від

мислення творчого, яке не передбачає оцінюваності, а передбачає продукування нових ідей, дуже часто виходять за рамки життєвого досвіду, зовнішніх норм і правил» (В. Ткаченко) [662, с. 174];

– **здатність визначити проблему та розв’язати її:** «здатність людини чітко визначити проблему, яку необхідно розв’язати; самостійно знайти, обробити й проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв’язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції» (О. Куцінко) [328, с. 269]; «людина з розвиненим критичним мисленням здатна досліджувати навчальні, професійні та життєві ситуації, визначати шляхи розв’язання проблем і оцінювати їх з метою вибору оптимального, приймати самостійні рішення й передбачати їх наслідки» (О. Тісліченко) [653, с. 231]; «прояв самостійності міркування, вмінням визначати проблему та виробляти оптимальну стратегію її розв’язання, умінням сумніватись у загальноприйнятих істинах» (Л. Ткаченко) [663, с. 45.];

– **здатність до оцінки явищ, дійсності:** «процес, під час якого людина може охарактеризувати явище або предмет, висловити своє ставлення до нього шляхом полеміки або аргументації власної думки» (Т. Хачумян) [707, с. 174]; «процес розгляду ідей з багатьох точок зору відповідно до їхніх змістових зв’язків та порівняння з іншими ідеями» (І. Мітіна) [395, с. 25 – 31]; «рефлексивний спосіб корекції і виправлення людиною помилок, допущених у процесі власного мислення, яке знаходиться в безперервному пошуку» (О. Пометун) [468, с. 17]; «аналіз та оцінку дійсності з метою виведення власного висновку» (С. Лисенко) [345, с. 172]; «форму творчого відображення дійсності людиною, якій притаманний розгляд ідей з багатьох точок зору, відповідно до їхніх змістовних зв’язків та порівняння їх з іншими ідеями» (К. Баханов) [42, с. 50]; Н. Череповська, розглядаючи медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення, визначає КМ як «самостійне, незалежне від стереотипів мислення, яке сприяє розвитку конструктивного критичного ставлення до об’єкта, що

піддається аналізу» [721, с. 104 – 105]. Звернемо увагу на те, що, на думку дослідниці, результатом критичного аналізу стає формування власної, автономної позиції особистості щодо будь-яких об'єктів і явищ та медіатекстів зокрема;

– **здатність до використання різних прийомів інформації:** «КМ починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити» (О. Тягло, Т. Воропай) [670, с. 198]; «здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат» (С. Терно) [653, с. 5]; «здатність використовувати певні прийоми опрацювання інформації, що дають змогу отримати бажаний результат, наукове мислення» (І. Земцов, Т. Скрябіна) [219, с. 21]; «розширення меж знання, а не на відображення його через творчість або логіку, та на навчання орієнтуватися в інформації, перш за все, з метою забезпечити себе захистом від намагання деструктивного впливу як на загальні рішення, так і на формування філософського сприйняття картини світу загалом» (Є. Архіпова, О. Ковалевська) [26, с. 36.].

Не можемо обійти увагою визначення КМ, представлене в нормативних документах. Так, у проєкті Концепції громадянської освіти та виховання КМ – «це здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему з різних боків, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону» [282].

Нам імпонує визначення КМ, надане В. Макаренко та О. Туманцовою: «КМ – це здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино вірне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції» [358, с. 13]. На нашу думку, це визначення найбільш точно відбиває якості КМ, які мають бути притаманні людству на сучасному етапі – для процвітання в «Четвертій промисловій революції».

Значна кількість поглядів науковців на зміст поняття КМ не суперечить один одному, а лише розкриває окремі специфічні аспекти цієї дефініції, доповнює чи уточнює її.

Отже, аналіз сучасного наукового педагогічного дискурсу показав, що, по-перше, для більш глибокого розуміння поняття його слід розтлумачувати з урахуванням складників та лінгвістичних аспектів; по-друге, дефініцію «КМ» було визначено американськими психологами, які є засновниками сучасної теорії КМ й основні положення якого є основою визначень у більш сучасних дослідженнях; по-третє, дефініція «КМ» відбиває усталене значення слів «критичний і мислення»; по-четверте, у науковій літературі виокремлюються кілька класифікацій «КМ»: за визначальною ознакою критичності, за напрямками, за парадигмами; по-п'яте, на сучасному етапі «КМ» визначається як: розумова діяльність, протиставлення іншим розумовим операціям, здатність визначити проблему та розв'язати її, здатність до оцінки явищ, дійсності, здатність до використання різних прийомів інформації; по-шосте, на сьогодні не існує єдиного визначення дефініції КМ, проте спостерігається тенденційність у визначенні цього поняття. Найчастіше науковці відповідно до напрямку власних досліджень відбирають окремі ключові властивості поняття КМ, які, на їхню думку, найбільш точно відображають предмет дослідження.

У світлі нашого дослідження – формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки – КМ будемо використовувати як *вид мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості.*

На вирішення **другого завдання** розглянемо *горизонтальну* структуру КМ МУПШ через структуру мислення та КМ, яка буде однаковою на кожному рівні вертикальної структури КМ МУПШ.

На вирішення другого завдання розглянемо структуру КМ МУПШ через структуру мислення та КМ.

Б. Мо і Р. Паркер (Moore&Parker, 2009) наголошують на тому, що «КМ у своїй цілісності є міждисциплінарним предметом, який урахує результати логіки й методології науки, риторики, теорії аргументації, евристики, теорії масових комунікацій та теорії прийняття рішення. КМ загалом властива практична орієнтація, що може бути інтерпретоване як форма практичної логіки, яка аналізує та інтерпретує логічні закони та положення крізь призму природних суджень» [796, с. 73].

С. Терно, спираючись на дослідження Дж. Андерсона [18, с. 248 – 254] та Б. Такмана [638, с. 168 – 187], представляє структуру КМ через два блоки: змістовий та операційний. До змістового блоку КМ зараховує:

1) загальнометодологічні принципи (переконання в необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; урахування інших думок; готовність бути критичним не лише щодо інших, але й щодо себе);

2) стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб «відчути» проблему; аналіз засобів та цілей).

Операційний блок становлять уміння з контролю розумової діяльності та її самовдосконалення: 1) уміння бачити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; 2) доводити – добирати прийняті, відповідні та несуперечливі аргументи; 3) знаходити контраргументи; 4) помічати факти, що суперечать власній думці; 5) обґрунтовувати; 6) оцінювати – вибирати одну з альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов); 7) уміння спростовувати (фальсифікація); 8) узагальнювати; 9) будувати гіпотези; 10) робити висновки [652, с. 14].

Важливим для нас є зв'язок творчого і критичного мислення (див. розділ 1, п. 1.3). Зазначимо лише, що творчість є складником КМ.

З метою кращого розуміння структури КМ розкриємо якості, властиві людині, яка критично мислить. Так, Д. Халперн,

спираючись на власні дослідження та дослідження інших психологів, виокремлює шість таких якостей:

1) готовність до планування: планування – перший і дуже важливий невидимий крок до КМ. Необхідно розвивати в собі звичку планувати;

2) гнучкість: готовність розглядати нові варіанти, намагатися щось зробити інакше, змінювати власний погляд. У цій якості протиставляються люди з обмеженим розумом людям з відкритим розумом. Перші негативно ставляться до будь-яких нових ідей, демонструють неготовність розглядати нові пропозиції, мають консервативний підхід до вирішення тих чи тих проблем (Rokeach, 1960) [809]. Другі, своєю чергою, готові «зачекати з винесенням судження, збирають більше інформації й намагаються прояснити для себе складні запитання..., такі люди готові мислити по-новому, переосмислювати очевидне й не відступатися від задачі, доки вона не буде вирішена»;

3) наполегливість (Baron, 1987) [772]: ця якість украй важлива для досягнення успіхів у навчанні, з нею пов'язані готовність долучитися до вирішення задачі, що потребує напруги розуму;

4) готовність виправляти власні помилки: люди, які мислять, замість того, щоб намагатися виправдати власні помилки, вміють їх визнавати й тим самим учаться на них. Такі люди можуть визнати свої стратегії неефективними й відкинути їх, обираючи нові й удосконалюючи власне мислення;

5) усвідомлення: спостереження за власними діями під час руху до мети. Критично мислячі люди розвивають у собі звичку до самоусвідомлення власного мисленнєвого процесу;

6) пошук компромісних рішень: критично мислячій людині в сучасному світі необхідно володіти і добре розвинутими комунікативними навичками, і вмінням знаходити рішення, які могли б задовольнити більшість [787].

М. Кебас, фахівець з розвитку критичного та системного мислення, зазначає, що людина, здатна мислити критично, вміє: спостерігати й бути уважною до деталей; уважно й зосереджено вивчати інформацію; швидко вивчати інформацію; швидко визначати найважливіше, не розсіюючи уваги на другорядне; реагувати на ключові моменти повідомлень; без особливих

зусиль обґрунтовувати свою думку; застосовувати аналітичні навички в найрізноманітніших ситуаціях [248]. До цього ж додається низка допоміжних умінь, що формують розвиток КМ: грамотно висловлюватись; бути переконливим; ефективно інтерпретувати; виносити власні судження; аналізувати і критикувати; приймати ефективні рішення; бути розважливим; міркувати логічно [248].

С. Терно виділяє такі характеристики людей, які критично думають: чесні перед собою; відкидають підтасування; переборюють плутанину; ставлять запитання; роблять свої висновки на очевидних фактах; стежать за зв'язком між явищами; інтелектуально незалежні [649, с. 7]. При цьому науковець виокремлює дослідницькі навички, що їх використовують у КМ: спостерігати – бачити й помічати властивості об'єкта; описувати – зазначати, як об'єкт виглядає; порівнювати – установлювати подібності й розбіжності між об'єктами; оцінювати що-небудь і порівнювати з іншими речами; визначати – показувати чи доводити існування об'єкта; розпізнавати об'єкт як конкретну річ; асоціювати – розумово встановлювати зв'язок між об'єктами; з'єднувати об'єкти за принципом їхньої взаємодії; узагальнювати – робити висновки на основі власної інформації чи фактів; прогнозувати – передбачати, що відбудеться в майбутньому; пророкувати що-небудь; застосовувати – використовувати у відповідності; отримувати практичну користь від чого-небудь [649, с. 7].

КМ характеризується як упорядкований процес мислення, який можна розглядати як алгоритм:

1. Яка мета?
2. Що відомо?
3. Які навички мислення дозволять вам досягнути поставленої мети?
4. Чи досягнута поставлена мета? [787].

Цю думку розділяє Г. Ущаповська, яка справедливо зазначає, що «в рамках КМ проводиться аналіз міркувань не лише з боку логіки як науки, але і в окремих гуманітарних, соціально-політичних, природничих сферах з урахуванням суб'єктивного, особистісного фактора суб'єкта, який розмірковує, приділяючи увагу аналізу різних видів помилок у

процесі міркування. Разом з тим одна з найважливіших особливостей КМ полягає в тому, що воно вчить аналізу і конструюванню міркувань, отриманню знання незалежно від професійної сфери діяльності. У межах вивчення КМ розглядаються такі питання: „як?“, „коли?“, „чому?“» [675, с. 73].

Сучасні дослідники, зокрема С. Терно, визначають такі властивості КМ: усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість. Розглянемо ці властивості більш докладно, оскільки вони відіграють ключову роль у структурі КМ.

Усвідомленість. Традиційно розпочнемо розгляд поняття зі словникових визначень. Академічний словник розкриває поняття «усвідомлення» – дія за значенням усвідомити [608]; усвідомити див. усвідомлювати; усвідомлювати – осягати розумом, сприймати свідомо, розуміти значення, сенс чогонебудь; осмислювати [608]. Психолог Н. Козлов розкриває усвідомленість як спосіб життя – здатність, уміння і звичка супроводжувати свідомістю свої актуальні стани, свої дії, свою діяльність протягом свого життя [269]. Цікавою й важливою є думка науковця щодо можливості розвитку усвідомленості: «Усвідомленість можна розвивати, усвідомленість не можна розвивати. У цьому парадоксі йдеться про те, що розвиток свідомості – це не один певний процес з визначеним завершенням, а розгалужений нескінченний шлях, наступні етапи якого відкриваються лише тим, хто пройшов вже його частину» [269]. Дослідник доречно доводить слова Сократа: «Чим більше я знаю, тим більше розумію, як мало я знаю», які «повною мірою можуть бути застосовані до усвідомленості: чим більше людина починає жити усвідомлено, тим більшою мірою вона починає розуміти, скільки ще неусвідомленого в її житті. За словами «розвиток людини починається з того, що людина говорить собі: я зрозумів, що цього я ще не розумію, не знаю. Усвідомлення свого рівня і припинення боротьби з тим, що не зрозуміло, відкриває можливості нового сприйняття» [205, с. 75]. Е. Клапаред сформулював «закон усвідомлення»: «чим більше ми користуємося яким-небудь відношенням (між предметами, явищами, поняттями), тим менше ми його

усвідомлюємо. Або інакше: ми усвідомлюємо лише в міру нашого невміння пристосовуватися. Чим більше яке-небудь відношення застосовується автоматично, тим важче його усвідомити» [668]. На думку С. Терна, є «системотвірною властивістю, оскільки найсуттєвішою рисою КМ є високий ступінь усвідомленості власних розумових дій, пильна увага до них. Без усвідомленості не може бути справжньої самостійності, рефлексивності (самоаналізу), цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості. Усвідомленість уможливорює реалізацію інших властивостей КМ, спираються на неї та витікають з неї» [654, с. 31]. На підставі аналізу наукових досліджень науковець зазначає: «Усвідомлення є початком мислення, цілеспрямованості, самостійності та творчості, одним словом свободи. ... Усвідомлення призводить до рефлексивності, контрольованості та самоорганізації» [654, с. 32].

Самостійність. «Самостійність – властивість і стан за знач. самостійний [607]. Самостійний – 1. Який не перебуває під чиєюсь владою; не підпорядкований, не підлеглий кому-, чому-небудь. Вільний, незалежний. Здатний діяти сам, без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки і т. ін. Властивий незалежній людині. 2. Відособлений від інших; який в ряді інших має значення сам по собі; окремих. 3. Який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи, без сторонньої допомоги або керівництва. Позбавлений сторонніх впливів; оригінальний» [607]. Усі ці якості властиві КМ, тобто саме їх треба розвивати в процесі формування КМ МУПШ. У педагогічному словнику С. Гончаренка знаходимо: «Самостійність – одна з властивостей особистості. Характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності» [146, с. 297].

С. Терно зазначає, що «самостійність характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей» [654, с. 33].

М. Данилов, який одним з перших почав займатися проблемою пізнавальної самостійності, зазначав, що суть самостійності виявляється в потребі й умінні учнів самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання чи задачу і знаходити її розв'язок. До ознак самостійності вчений відносив: прагнення і вміння самостійно мислити; здатність аналізувати складні навчальні задачі і виконувати їх без сторонньої допомоги; здатність орієнтуватися в новій ситуації, шукати свій спосіб вирішення завдання; бажання не тільки зрозуміти знання, що засвоюються, але й способи їх досягнення; критичний підхід до інших думок; здатність висловлювати свою думку незалежно від суджень інших [163, с. 38].

Важливим є те, що в характеристиці КМ, на думку К. Поппера, самостійність переважає над оригінальністю. Така характеристика дозволяє прийняти ідеї та переконання іншої людини, якщо вони підтверджують власні висновки, відповідають особистим цінностям та переконанням: «КМ не зобов'язане бути зовсім оригінальним: ідея або переконання іншої людини можуть бути прийняті як власні висновки, тому що це немов підтверджує обрану позицію у вирішенні визначеного питання. Людина, яка мислить критично, може розділяти чиясь думку, але ґрунтує свій вибір на самостійних висновках. Самостійність, таким чином, є перша і, можливо, найважливіша характеристика КМ» [484, с. 289; цит. за 26, с. 35].

Самостійність тісно пов'язана з рефлексивністю та цілеспрямованістю, які, за словами С. Терна, є її (самостійності) породженням [654, с. 33].

Рефлексивність. У Словнику української мови – «рефлексивний, те саме, що рефлексивний» [603]. Рефлексивний – який відбувається, проходить і т. ін. мимовільно, несвідомо [603].

Розглядаючи це поняття, необхідно розтлумачити дефініції «рефлексивність» і «рефлексія», оскільки багато дослідників уживають їх як синонімічні. Узагальнюючи погляди учених на ці поняття, Є. Заїка та О. Зімовін зазначають: «рефлексивність особистості – це її здатність до спрямування

власної діяльності на саму себе, на власні особливості стосовно уможливлення самоконструювання, саморозвитку, самоспричинення, хоча її розгортання може мати не лише конструктивний, а й деструктивний характер. Таким чином, рефлексивність, на відміну від динамічності, дискретності та спрямованості рефлексії, характеризується інтегрованістю, системністю та континуальністю. Вона є узагальненою можливістю рефлексії та, на відміну від неї, співвідноситься не з конкретним змістом діяльності, а із метасистемною цілісністю особистості. Як інтегральна властивість вона домагається спрямування власної активності на саму себе» [208, с. 92].

Як ми уже розглядали в підрозділі 1.3, у психології під рефлексією розуміється мисленневий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе [534, с. 92 – 94].

Рефлексивність тісно пов'язана з критикою. С. Терно, цитуючи О. Тихомирова, зазначає, що «критичність – це властивість здорового мислення: якщо критичність відсутня, в медичній психології говорять про наявність патології (так звана третя форма – порушення цілеспрямованості мислення)» [654, с. 35].

Іншим боком рефлексивності є *цілеспрямованість*, але не протилежністю їй, а іншою стороною самостійності. Цілеспрямованість у «Словнику української мови» розкривається як «прагнення до певної мети, підпорядкованість їй дій, думок та ін.» [609]. Цілеспрямованість, на думку С. Терна, теж щільно пов'язана з критичністю [654, с. 36].

Для нашої наукової розвідки – формування КМ МУПШ – важливими є психологічні аспекти цілеспрямованості, що стосуються дій людини. Так, у загальній психології знаходимо: «У людини, яка відрізняється цілеспрямованістю, окремі частини мети впливають з основних і контролюються ними. Цілеспрямованість завжди передбачає наявність у людини твердих принципів поведінки й неухильне приведення в життя своїх переконань. Принципи, якими керується у своїй поведінці цілеспрямована людина, має характер і силу особистих переконань. Головними засобами виховання ідейної цілеспрямованості є: правильно поставлена розумова освіта;

використання в меті виховання яскравих позитивних прикладів; залучення вихованців до безпосередньої практичної трудової й суспільної діяльності, пов'язану із залученням у життя цих високих принципів» [716].

Обґрунтованість. У словнику: абстрактний іменник до обґрунтований [602]; «обґрунтований – який достатньо потверджується чим-небудь; аргументований, переконливий» [602]. С. Терно зазначає, що рефлексія породжує обґрунтованість, оскільки розглядає форми мислення та його підстави, виявляє межі достовірності та застосування шляхом критичного аналізу знання й методів пізнання [645, с. 36]. Обґрунтованість належить до понять логіки: це властивість правильного мислення відображати об'єктивні причинно-наслідкові зв'язки та відношення предметів і явищ навколишньої дійсності. Вона проявляється в установленні істинності чи хибності мислення на основі інших думок, істинність яких установлена раніше [169]. Обґрунтованість мислення належить до закономірностей мислення. Так, М. Єнікєєв характеризує обґрунтованість через закон достатнього обґрунтування: «вимогу обґрунтованості мислення обумовлено фундаментальною властивістю матеріальної дійсності: кожен факт, кожне явище підготовлюються попередніми фактами і явищами. Ніщо не відбувається без достатнього обґрунтування. Закон достатнього обґрунтування вимагає, щоб у будь-якому розміркованні думки людини були внутрішньо взаємопов'язані, впливали одна з одної. Кожна частина думки повинна бути обґрунтована більш загальною думкою» [190, с. 48 – 49].

Тож, одне із завдань формування КМ МУПШ – навчити студентів спиратись на обґрунтованість мислення, роботи обґрунтовані умовиводи.

Контрольованість. В Академічному словнику знаходимо тільки «контрольований» дієприкметник до «контролювати» [609], відповідно – «контролювати – перевіряти кого-, що-небудь» [602]. Пильна увага до процесу розмірковування та співвіднесення його з цілями, цінностями та нормами і є контролем [654, с. 36; 762, с. 17]. На доведення тісного зв'язку контрольованості з рефлексією С. Терно спирається на

тлумачення у філософському словнику [682, с. 389] та дослідження С. Арсеньєва [24, с. 49]: рефлексувати – це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом, а тому впливати на самого себе [654, с. 36].

Самоорганізованість. В Академічному словнику не знаходимо цього терміна. Дослідники розуміють поняття «самоорганізація особистості» передусім як здатність управляти власним часом, «структуризація особистого часу, тактичне планування і стратегічне цілепокладання» [728]. В інших словниках знаходимо лише тлумачення поняття «самоорганізація – уміння людини так організувати свою діяльність, щоб найповніше реалізувати свій творчий потенціал за умов відповідної ситуації. Головною ознакою самоорганізації є вміння налаштуватися на діяльність і підтримувати працездатний стан протягом тривалого часу без застосування вольових зусиль» [575].

О. Шамич розглядає самоорганізацію в широкому сенсі слова як уміння організувати себе на досягнення власних цілей. Самоорганізація завжди знаходиться в тісному зв'язку з мотивацією і самомотивацією, що визначає спрямованість до мети, засновану на внутрішніх переконаннях людини.

Реалізація самомотивації має такий алгоритм: постановка мети; позитивне закріплення образу мети; постановка завдань; розбивка завдань на дрібніші «кроки», тобто розробка стратегії; отримання задоволення на кожному «кроці» досягнення мети; самоаналіз і помірний самокритика [728].

Розкриємо більш докладно стратегії КМ. Під стратегією розуміють спосіб дій, лінію поведінки кого-небудь [607]. Дослідники стверджують, що студенти, зокрема і МУПШ, потребують спеціального, цілеспрямованого навчання стратегій навчання, тобто різних способів оволодіння матеріалом, роботи з інформацією. Так, Д. Халперн зазначає: «Можна знайти чимало підтверджень тому, що якби цих студентів, які слабо встигають, учили як слід працювати з навчальним матеріалом, більше число їх змогло б завершити свою освіту» [704, с. 151]. У процесі навчання КМ важливим є опанування евристичними правилами розв'язування проблем або роботи з інформацією, У науковій літературі їх називають евристичними. Л. Ланда

визначив класифікацію видів евристичних правил: 1) алгоритм (гарантують правильність розв'язку та однаковість рішення, тобто точні приписи); 2) напівалгоритми (гарантують правильність розв'язку, проте не забезпечують однаковість розв'язків різними учнями); 3) напівевристики (гарантують розв'язок, проте не забезпечують не лише однаковість, але й неодмінну правильність); 4) евристичні (не гарантують і самого розв'язку) [332, с. 34].

С. Терно зазначає, що «КМ послуговується саме евристичними та напівевристичними, оскільки це мислення використовується для розв'язання складних проблем, творчих задач. Задачі, які розв'язуються алгоритмічним шляхом, – це задачі для формування базових умінь і навичок і не вимагають особливого контролю за процесом розмірковування, а лише за діями, в той час як сутність КМ полягає в контролі розумової діяльності» [646, с. 181]. Дослідник вважає вкрай важливим навчати студентів не лише алгоритмічних методів, а й евристичних, що, власне, і є розвитком КМ.

На думку С. Терна, самоорганізованість є результатом усвідомленості мислення, яка породжує самостійність та рефлексивність, а вони, своєю чергою, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість та самоорганізованість [654, с. 37].

Оскільки наше дослідження стосується професійної підготовки МУПШ, для нас важливим є роль самоорганізації в професійній діяльності. В. Рибалка, автор посібника з психології і педагогіки праці особистості, визначає рефлексивні властивості особистості як професійно важливі основи самопізнання, самоорганізації, саморегуляції, саморозвитку й самореалізації особистості в процесі праці. «Ці особистісні властивості є необхідними для усякої професії, але особливо важливими – для здійснення індивідуальної, відносно самостійної трудової діяльності в напружених умовах – вченого і педагога, оператора і менеджера ... тощо. Серед них вихідними є самопізнання і самооцінка, які забезпечують адекватне розуміння власних можливостей і ресурсів. Самоорганізація упорядковує правильне використання останніх при здійсненні складних видів діяльності. Всі зазначені процеси є складовими

самосвідомості як ядра особистості професіонала» [549, с. 40 – 41]. Отже, акцент на самоорганізованості під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ сприятиме також формуванню ядра особистості професіонала.

Ще одним важливим складником, які відіграють велику роль у розвитку й формуванні КМ, є знання. На підтвердження цього можна навести слова К. Поппера, який зазначає: «Будь-яке знання завжди пов'язане із пошуком істини та усуненням помилок безпосередньо шляхом критики теорій та здогадок – і своїх, і інших» [484, с. 165 – 167; цит. за 26, с. 35]. Спираючись на А. Чемпейн [780], Д. Халперн наголошує, що «знання й відпрацьовані навички мислення є тією базою, на якій будується КМ» [787]. Своєю чергою, українські дослідники КМ А. Тягло та Т. Воропай зазначають, що «знання створює мотивацію, без якої людина не може мислити критично. Критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити» [670, с. 198; цит. за 26, с. 198].

Цінними для нашого дослідження є чинники, які можуть заважати прояву КМ, визначені С. Романовою та О. Денисевич:

1. Стереотипність мислення, що виникає під натиском авторитетів.

2. Догматизм. Догматичне мислення орієнтоване на твердість позицій, однозначність, відсутність альтернатив.

3. Конформізм – неможливість протидіяти думкам інших.

4. Нерішучість.

5. Низька освіченість [558].

І хоча дослідниці віднесли завищену самооцінку до вади, яка є противагою нерішучості й заважає мислити критично, ми вважаємо цей аспект доволі суттєвим і таким, що необхідно виокремити окремим пунктом.

Г. Ущаровська додає до цих аспектів ще два додаткових: КМ діалогічне, тобто має на увазі дискусію, у яких критерії висуваються, контексти аналізуються й обговорюються, а розумовий процес загалом підлягає оцінці [675, с. 74].

Уміння критично мислити дає можливість людині опрацьовувати інформацію, воно тісно пов'язано з креативністю та вмінням комплексно вирішувати проблеми, умінням аналізувати та мати гнучкість мислення.

Звернемо увагу на характеристики критичного мислення, які це доводять: самостійність – мислення стає критичним, якщо має індивідуальний характер; постановка проблеми – критичне мислення починається з постановки проблеми; прийняття рішення – оптимальне розв’язання проблеми; чітка аргументованість – усвідомлення поліваріантності рішення будь-якої проблеми; соціальність – у процесі спілкування людина або стверджує свою позицію, або змінює її [358, с. 13 – 14].

КМ базується не тільки на гнучкості мислення, а й на оцінюванні власної діяльності та діяльності інших. При цьому критичність мислення передбачає опору на систему людських цінностей. Це одна з ознак, яка відрізняє КМ від інших видів мислення.

До спільних універсальних загальнолюдських цінностей належать: Життя людини, Істина, Добро, Краса, Совість, Людяність, Любов [65, с. 74].

Так, у своїй лекції на платформі «Прометеус» С. Терно визначає цінності критичного мислення або критично мислячої особистості – «це цінності розвитку, тобто відкритості до нового, прагнення до вдосконалення, жага до змін, розвиток, самоактуалізація та творчість» [336]. Науковець зазначає, що «критичне мислення – це мислення, яке продукує зміни, воно спрямоване на постійну трансформацію та постійні зміни себе і того, що навколо» [336].

Ціннісне ставлення відіграє одну з ключових ролей у критичності мислення, оскільки вона «передбачає співвіднесення реальності з системою цінностей» [235, с. 19].

Колектив авторів (С. Кобернік, Н. Кузьміна, О. Овчарук, Л. Паращенко, Ф. Степанов, І. Тараненко) визначає важливими умовами демократичного суспільства такі ціннісні орієнтації: громадянську освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантність, уміння знаходити компроміс, знання своїх прав та обов’язків, дотримання закону, уміння мислити критично й незалежно [261].

Як бачимо, вони перегукуються з навичками, представленими в Давосі (комплексне рішення проблем, критичне мислення, креативність, уміння керувати людьми,

взаємодія з людьми, емоційний інтелект, уміння аналізувати й приймати рішення, клієнтоорієнтованість, навички ведення перемовин, гнучкість мислення [814]).

Сучасний учитель повинен уміти й розуміти, як навчити майбутнє покоління так, щоб майбутні фахівці були не тільки конкурентоспроможними, але й спиралися на загальнолюдські, загальноєвропейські та національні цінності. Роботу з формування цінностей треба розпочинати з наймолодшого віку ще в дошкільному закладі, проте свідоме становлення особистості, переорієнтація на здобуття нових знань та власний розвиток через ці знання починає відбуватися в молодшому шкільному віці, тому саме вчитель початкової школи має вести таку роботу.

На педагогічні ЗВО в процесі інтеграції до європейського освітнього простору покладене надскладне завдання: підготувати конкурентоспроможного вчителя початкової школи на ціннісних загальнолюдських, загальноєвропейських та національних засадах, який володіє фаховими компетентностями, здатного передати ці знання й цінності майбутньому поколінню людства.

Отже, аналіз досліджень дозволяє умовно визначити чотири блоки у структурі КМ: особистісний, мисленнєвий, інформаційний, операційний.

До особистісного блоку належать якості, які характеризують особистість, яка критично мислить: ставлення до навчання, бажання мислити самостійно, незалежно, правильно, розуміння тих чи тих цінностей та ін.

До мисленнєвого блоку віднесемо саме якості мислення особистості, яка критично мислить: володіння когнітивними техніками, володіння способами перевірки та оцінки достовірності інформації, знання й уміння аналізувати, узагальнювати тощо; знати й застосовувати операційні вміння з контролю розумової діяльності тощо.

До інформаційного блоку зарахуємо особливості роботи з інформацією: знання й уміння щодо засобів ефективної роботи з інформацією; володіти знаннями щодо аналізу інформації з позиції логіки і вміти знаходити протиріччя в ній та ін.

До операційного блоку належать дії людини, яка критично мислить, які переважно пов'язані з прийняттям рішення та діями в певних ситуаціях. Сюди можна віднести: знати й використовувати шляхи розв'язання проблем і оцінювати їх; знати і застосовувати стратегії роботи з вирішення проблем тощо.

На вирішення **третього завдання** (визначення вертикальної структури КМ МУПШ) узагальнимо погляди вчених на різні структурні компоненти КМ у науковій літературі.

На вирішення третього завдання в цьому підрозділі спочатку розглянемо структурні компоненти КМ, виокремлені дослідниками.

Американський учений Е. Глейзер визначає складники КМ таким чином: «здатність мислити критично містить три складники: 1) ставлення до розважливості розглядати вдумливо проблеми та предмети, що знаходяться в межах свого досвіду, (2) знання методів логічного дослідження та міркування, і (3) певна майстерність у застосуванні цих методів» [783].

Спираючись на педагогічну взаємодію, М. Варлакова виокремлює цільовий, змістовий, організаційно-методичний, діагностико-корекційний і результативний компоненти [89, с. 14].

У своєму дослідженні Л. Ткаченко на основі критичного аналізу підходів вітчизняних і зарубіжних учених щодо визначення складників КМ пропонує таку структуру КМ МВГПШ, яка представлена когнітивно-практичним, емоційно-вольовим та особистісно-мотиваційним компонентами [664].

Важливою, на нашу думку, є спроба виокремлення основних напрямів аналізу КМ: когнітивного, соціального, процедурного, здійснене І. Гороховою [150].

Щодо когнітивного напрямку, дослідниця, частково спираючись на дослідження І. Глазкової [138, с. 57], зазначає, що «КМ передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату, це таке мислення, що характеризується контрольованістю, самостійністю суджень, обґрунтованістю і цілеспрямованістю, тобто такий тип мислення використовують

для вирішення завдань, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень. Поширеним і в цілому коректним є розуміння КМ як «складного ментального процесу, що починається із залучення інформації та закінчується прийняттям рішення» [150].

Соціальний напрям аналізу КМ ураховує те, що, на думку О. Халабузар, «мислення має суспільно-історичний характер, адже воно не може існувати поза соціумом, поза мовою, без накопичених людством знань та напрацьованих ним способів мисленнєвої діяльності» [703, с. 115]. При цьому І. Горохова справедливо зазначає, що «знання, які людина ставить перед собою, своїм мисленням, породжені соціальними умовами, у яких вона існує. Тут слід враховувати безліч соціальних факторів – від мотивації людини до певного типу поведінки і до політичного режиму, який більшою чи меншою мірою сприяє розвитку критичного мислення» [150].

З огляду на третій – процедурний – аспект цілком погоджуємось з І. Гороховою щодо важливості мовлення, слідування певним процедурам та проактивності характеру людини в процесі КМ. Дослідниця наголошує на тому, що «мислення в будь-якій формі неможливе без мовлення» [150]. Більш докладно зв'язок мовлення і мислення було розглянуто в п. 1.3, тому ми не будемо зупинятись на цьому докладно. Зупинимось на слідуванні певним процедурам. На думку І. Горохової, «КМ більшою мірою є коректним слідуванням певним процедурам, коли цінність окремої дії і окремого результату підпорядковується загальній правильності поведінки» [150]. Звернемо увагу на виокремлення ідеалу критичної дії та про значення позиції носія думки: «Ідеалом критичної дії тоді буде вже не правильна реакція, а вибудовування власного сценарію поведінки, яка має проактивний характер, а не характер наздоганяючої поведінки. Процедура КМ повинна забезпечувати не просто ініціативну позицію його носія, але його провідну роль у визначенні ходу і напрямку розвитку подій» [150].

На нашу думку, процедурний аспект доречно розділити на два: процедурний та ціннісний. Адже дійсно, КМ вимагає виконання певних процедур, тісно пов'язаних з логікою:

постановка запитань, проведення аналізу та узагальнень, висновків і мовна реалізація цих дій. Порушення цієї процедури призведе до зміну види мислення або значних помилок у КМ.

Проте ціннісний аспект КМ обов'язково базується на загальнолюдських, національних та інших цінностях. Людина, яка мислить критично, спирається на цінності й займає проактивну позицію. Таку думку висловлюють С. Терно, Р. Кові. Отже, цей аспект є важливим складником КМ людини.

І. Горохова, услід за Р. Полом, Е. Бінкером, Е. Мартіном та К. Едамсоном, виокремлює три основних групи показників критичного мислення: афективні, макрокогнітивні, мікрокогнітивні.

До афективних показників належать: розуміння егоцентричних і соціоцентричних мотивів; неупередженість суджень; бачення взаємозв'язку емоцій і переконань; наполегливість у вирішенні інтелектуальних завдань; стриманість від поспішних суджень; упевненість міркувань; самостійність мислення; сміливість мислення; добросовісність мислення [152, с. 25].

До групи макрокогнітивних показників КМ увійшли: узагальнення без прагнення до спрощення; зіставлення аналогічних ситуацій, з використанням знань до нового контексту; розширення погляду: розгляд питань з різних боків, висловлювання різноманітних аргументів, гіпотез; зрозумілість висловлюваних припущень, висновків, переконань; зрозумілість викладення, продуманість вибору слів; розробка оцінних критеріїв: зрозумілість базових цінностей і норм; оцінка надійності інформації; глибина мислення: виділення найбільш значущих питань; аналіз аргументів, пояснень, переконань, гіпотез; вироблення / оцінка конкретних рішень; аналіз і оцінка людських учинків / лійні поведінки; критичний підхід до читання: розуміння суті, критична оцінка прочитаного; критичне слухання; встановлення міжпредметних зв'язків; здатність вести бесіду через діалог, приходити до розуміння й оцінки переконань партнера; роздуми в діалозі: порівняння різноманітних поглядів, підходів, гіпотез; уміння розмірковувати діалогічно: оцінка поглядів, підходів, гіпотез [152, с. 25 – 26].

Групу мікрокогнітивних показників КМ характеризують: порівняння абстрактних понять дійсності; точність і критичність висловлювань; аналіз й оцінка висловлювань; аналіз й оцінка висновків; уміння виділити інформацію, пов'язану з питанням, яке розглядається; логічність пояснень, умовиводів, прогнозів; оцінка доведення висловлювання; уміння бачити протиріччя в розмірковуванні; аналіз прямих і непрямих наслідків подій / явищ [152, с. 26].

Науковці по-різному дивляться на структуру КМ.

Так, О. Керімов визначає три компоненти в структурі критичності:

1) когнітивний, що знаходить себе в пізнавальному протиріччі, у частковій невідповідності інформації, що надходить, знанням і очікуванням суб'єкта;

2) поведінковий, такий, що містить зовнішній прояв критичності;

3) афективно-чуттєвий, такий, що висловлює себе в емоції сумніву [249]. Такі компоненти, на нашу думку, недостатньо повно розкривають весь зміст КМ.

За С. Брукфілдом, КМ містить три взаємопов'язані фази:

1. Виявлення припущень, які керують нашими рішеннями, діями та вибором.

2. Перевірка точності цих припущень шляхом вивчення якомога більшої кількості різних перспектив, поглядів та джерел, наскільки це можливо.

3. Прийняття обґрунтованих рішень, які ґрунтуються на цих досліджених припущеннях (інформовані рішення ґрунтуються на доказах, яким ми можемо довіряти, можемо пояснити іншим і мати хороший шанс досягти бажаних ефектів) [779, с. 14].

С. Векслер структуру КМ бачить як таку, що складається з чотирьох елементів:

1) оцінка, здійснена на підґрунті аналізу особливостей явища, виокремлення в ньому суттєвого. Вона може бути позитивною й негативною. Однак у позитивній оцінці можуть бути вказівки на окремі недоліки чи, навпаки, у негативній оцінці – вказівки на певні переваги. У цьому проявляється діалектичний характер оцінки;

2) обґрунтування оцінки, висування доводів, з яких вона випливає;

3) ті загальні початки знань, позиції, які визначають відношення до предметів і явищ, погляди, якими керуються в процесі оцінки;

4) пропозиції з удосконалення [99].

Б. Сергєєва та В. Оганесян на підставі аналізу досліджень, присвячених проблемі структури КМ, виводять чотирикомпонентну структуру:

– когнітивний компонент – знання змісту предмета, спрямоване на розвиток КМ; знання про зміст КМ;

– аналітичний компонент містить: логічність – розвиток послідовності мисленнєвого процесу, стрункість доказів, уміння робити узагальнення; рефлексивність – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів; перевірка точності твердження (оцінка) – установлює абсолютну або порівняльну цінність якого-небудь об'єкта або проблеми;

– особистісний: толерантність до ситуації невизначеності – терплячість до іншої думки, неупередженість в оцінці людей і подій; скептицизм – недовірливе ставлення до чого-небудь, сумнів в істинності чи правильності; самостійність – якість особистості, що виражається в умінні поставити певну мету, наполегливо досягти її здійснення власними силами, відповідально ставитись до власної діяльності, діяти свідомо й ініціативно; здатність самому бачити запитання, що потребує вирішення, і самостійно знайти відповідь на нього; прагматичність – здатність вибудовувати свою систему вчинків і поглядів на життя в аспекті отримання практично корисних результатів; інтегративність – уміння об'єднати в ціле раніше однорідні частини елементів;

– діяльнісний: уміння вирішувати проблеми, пропонувати конструктивні рішення – уміння усувати внутрішні перепони досягнення мети; уміння прогнозувати – володіння принципами прогнозування й планування; уміння пошуку логічних помилок – володіння основними законами логіки; уміння вести діалог – здатність до діалогу [585].

Л. Киенко-Романюк, досліджуючи розвиток КМ студентської молоді як загальнопедагогічну проблему, на

підставі аналізу та узагальнень студій щодо розвитку КМ, підходів до визначення цього поняття, репрезентувала деталізовану класифікацію його провідних ознак – чотири головні компоненти та їхні складники:

– мотиваційний (ставлення до навчання, рівень потягу до самоствердження, усвідомлення життєвої цінності інформації, бажання перевірити свої можливості, схильність до змагання);

– змістовий (достатній рівень первинних знань, знання про прийоми аналітично-ментальних розумових дій, раціональні й ефективні методи навчання та самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення, оцінювання значення отриманих знань);

– інтелектуально-процесуальний (спроможність «здійснювати процес», володіння ефективними прийомами для вирішення завдання);

– емоційно-вольовий (наполегливість, воля, цілеспрямованість, уміння зберігати позитивний емоційний стан під час пошуків шляхів вирішення проблеми) [250, с. 10].

Виокремлення компонентів структури КМ у нашому дослідженні ґрунтуватиметься на переліку аспектів, запропонованих М. Ліпманом і на які спиралися його розробки методів освітніх програм для школярів, проте ці аспекти є доречними й у процесі навчання студентів, зокрема МУПШ. Представимо їх услід за Г. Ущаровською:

1. Майстерність КМ полягає в аналізі контексту, який дає доступ до інформації та методології. Воно спрямоване на пристосування практики до стандартів, які вже довели свою корисність у попередніх дослідженнях і до найбільш надійної інформації, з якої ці дослідження виводять свою релевантність і силу.

2. КМ передбачає чітку послідовність – надання доказів щодо прийнятих положень. У разі наявності неповної інформації людина, яка мислить критично, повинна проаналізувати надані положення, сформувані необхідні аргументи й, у разі потреби, звернутися до фахівців за необхідним додатковим знанням, урахувавши їхні судження під час висновку.

3. КМ приділяє значну увагу судженням, але не лише їхній формі, але і сенсу, і контексту. Отже, воно спрямоване на творчу розумову діяльність, на саме мислення. Це важливо під час виникнення ситуації з необхідності порівняння різних типів міркування й визначення сили альтернатив.

4. КМ займається аналізом критеріїв мислення. Вони є підставою оцінки чинників, істотних процесів аналізу й виражаються в нормах, канонах, регламентах, інструкціях до керівництва тощо. Людина, яка критично мислить, повинна ясно уявляти структуру своєї аргументації. Міркування, які суттєві для конкретного дослідження, повинні бути доступними для аудиторії. Зазвичай прикладні критерії проявляють центральні поняття й методи в одній сфері або в низці сфер, відповідних проведеному дослідженню. Однак критерії не повинні абсолютизуватися – у ході використання КМ вони можуть піддаватися сумніву, змінюватися або навіть замінюватися іншими.

5. КМ може бути використане як метод, звернений на власні міркування суб'єкта з метою їх виправлення та покращення. У межах цього правила людина піддає наявні розумові процеси рефлексивному випробуванню, використовуючи істотні критерії та процедурні норми, завдяки яким міркування стає відкритим до критики й переоцінки.

6. Звернення до загальних критеріїв доповнюється чутливістю до контексту. Останнє вимагає, щоб використання критеріїв було перевірене на доречність і на можливість зміни в кожному конкретному випадку. Таким чином, людина із КМ застосовує критерії у зв'язку із контекстом їх використання [675, с. 74].

Отже, дослідники підходять до визначення структури КМ з різних поглядів:

М. Варлакова кладе в основу педагогічну взаємодію й виокремлює цільовий, змістовий, організаційно-методичний, діагностико-корекційний і результативний компоненти.

Л. Ткаченко виокремлює складники КМ на основі критичного підходу вітчизняних і зарубіжних дослідників і представляє таку структуру когнітивно-практичним, емоційно-вольовим та особистісно-мотиваційним компонентами. Такий

же підхід використовували В. Сергєєва та В. Оганєсян, що дало можливість визначити: когнітивний, аналітичний, особистісний, діяльнісний. Своєю чергою, Л. Києнко-Романюк наводить деталізовану класифікацію провідних ознак КМ і визначає чотири компоненти та їхні складники: мотиваційний, змістовий, інтелектуальна-процесуальний, емоційно-вольовий.

І. Горохова виокремлює компоненти на основі основних напрямів аналізу КМ: когнітивний, соціальний, процедурний. При цьому дослідниця визначає три групи показників критичного мислення: афективні, макрокогнітивні, мікрокогнітивні.

В. Шаміс визначає три компоненти, які ґрунтуються на властивостях особистості: когнітивний, емоційний, дієво-поведінковий.

О. Керімов визначає три компоненти в структурі критичності (когнітивний, поведінковий, афективно-чуттєвий); С. Брукфілд виокремлює три фази КМ; С. Векслер бачить структуру КМ як чотирикомпонентну: оцінка, обґрунтування оцінки, загальні початки знань, пропозиції.

М. Ліпман визначає аспекти, на які спиралися його розробки методів освітніх програм для школярів, проте ці аспекти є доречними й у процесі навчання студентів, зокрема МУПШ: майстерність, послідовність, увага до суджень, аналіз критеріїв мислення, КМ як метод, чутливість до контексту.

Наступним, **четвертим, завданням** стала характеристика структурних компонентів КМ МВПШ на підставі узагальнення поданого вище матеріалу.

Аналіз розвідок, присвячених вертикальній та горизонтальній структурі КМ, дозволив нам виокремити структурні та підструктурні компоненти КМ МВПШ у межах нашого дослідження: *мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісний, рефлексивний* (за вертикальною структурою); *особистісний, мисленнєвий, інформаційний, операційний блоки* (за горизонтальною структурою). Розкриємо змістове наповнення структурних компонентів відповідно до визначених нами блоків на основі праць наведених вище вчених.

Мотиваційно-ціннісний компонент є одним з основоположних у структурі КМ.

Особистісний блок: позитивне ставлення до навчання, бажання знати про можливості КМ як засобу уникнення маніпуляції, позитивний емоційний стан у процесі навчання, спілкування з іншими студентами, викладачами, друзями та ін., а також під час вирішення проблем і завдань. Бути розважливим, чесним у процесі мислення. Наявність цілеспрямованості – прагнення до певної мети, підпорядкованість їй дій, думок та ін., гнучкості – готовності розглянути нові варіанти, ідеї. Бачення взаємозв'язку емоцій і переконань.

Ціннісне ставлення до власної думки та думки партнера (студента, викладача, співрозмовника та ін.), процесу планування, наполегливості під час міркування, готовності виправляти власні помилки в процесі мислення, бажання мислити самостійно, незалежно, правильно. Позитивне сприйняття й усвідомлення загальнолюдських, загальноєвропейських, національних цінностей.

Негативне ставлення до таких якостей, як: догматизм, конформізм, нерішучість, стереотипність мислення, низька освіченість.

Мисленнєвий блок: усвідомлення того, що процес мислення має бути цілеспрямованим, мотивованим, орієнтованим на досягнення мети; розуміння того, що володіння навичками КМ дає можливість уникнути негативного впливу інформації, маніпуляції тощо.

Інформаційний блок: усвідомлення життєвої цінності інформації, розуміння важливості вміння працювати з інформацією, ролі критичного ставлення до інформації; бажання мати знання, уміння й навички щодо ефективної роботи з інформацією;

Операційний блок: бажання приймати правильні рішення, свідомо підходити до вирішення проблем і завдань.

Пізнавальний компонент містить знання про КМ, його механізми, сутнісні характеристики.

Особистісний блок: знати: як треба ставитись до думок інших; про роль мови й мовлення в процесі мислення; правила спілкування з іншими (правила ведення діалогу, дискусії тощо); про цінність думки партнера; знати раціональні й ефективні

методи навчання та самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення.

Мисленнєвий блок: знати: способи перевірки та оцінки достовірності інформації, аргументовано спростовувати докази; про обґрунтованість мислення і способи контролю правильності власних суджень; аналізувати факти, продукувати та організовувати ідеї (зв'язок з творчим мисленням); про ефективні способи спілкування й вирішення проблем; види запитань: види маніпуляції; про можливу хибність загальноприйнятих істин; можливості виправлення хиб у процесі мислення; про наявність стереотипів мислення; різницю між об'єктивним фактом від суб'єктивної думки про нього, між логічним умовиводом і упередженим припущенням чи забобоном; операційні вміння з контролю розумової діяльності: 1) уміння бачити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; 2) доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи; 3) знаходити контраргументи; 4) помічати факти, що суперечать власній думці; 5) обґрунтовувати; 6) оцінювати – вибирати одну з альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов); 7) уміння спростовувати (фальсифікація); 8) узагальнювати; 9) будувати гіпотези; 10) робити висновки; структуру КМ, роль знань у процесі КМ.

Інформаційний блок: знати: способи аналізу інформації з позиції логіки і знаходити протиріччя в ній; способи роботи з різними джерелами інформації; знати про необхідність уважно й зосереджено вивчати інформацію, визначати найголовніше, реагувати на ключові моменти повідомлень; знати, що таке критичне ставлення до інформації.

Операційний блок: знати: шляхи розв'язання проблем і оцінка їх з метою вибору оптимального; знати про можливість приймання самостійного рішення та про необхідність прийняття його наслідків; знати стратегії вирішення проблем (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами;

розглянути окремі випадки, щоб «відчути» проблему; аналіз засобів та цілей); про можливість компромісних рішень; про необхідність вести бесіду через діалог.

Діяльнісний компонент передбачає ефективне використання КМ у процесі професійної підготовки. Зміст цього компонента:

Особистісний блок: практично використовувати: знання щодо того, як треба ставитись до думок інших; правила спілкування з іншими (правила ведення діалогу, дискусії тощо); знання щодо раціональних та ефективних методів навчання й самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення. Цінувати думки партнера.

Мисленнєвий блок:

– практично застосовувати: різні способи перевірки та оцінки достовірності інформації;

– аргументовано спростовувати докази;

– здійснювати обґрунтоване мислення; різні види запитань; виправлення хиб у процесі мислення; операційні вміння з контролю розумової діяльності: 1) уміння бачити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; 2) доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи; 3) знаходити контраргументи; 4) помічати факти, що суперечать власній думці; 5) обґрунтовувати; 6) оцінювати – вибирати одну з альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов); 7) уміння спростовувати (фальсифікація); 8) узагальнювати; 9) будувати гіпотези; 10) робити висновки; структуру КМ, роль знань у процесі КМ.

– аналізувати факти, продукувати та організовувати ідеї (зв'язок з творчим мисленням);

– використовувати: способи контролю правильності власних суджень; ефективні способи спілкування й вирішення проблем;

– уникати маніпуляції;

– визначати різницю між об'єктивним фактом від суб'єктивної думки про нього, між логічним умовиводом і упередженим припущенням чи забобою.

Інформаційний блок: знати: способи аналізу інформації з позиції логіки і знаходити протиріччя в ній; способи роботи з різними джерелами інформації; знати про необхідність уважно й зосереджено вивчати інформацію, визначати найголовніше, реагувати на ключові моменти повідомлень; знати, що таке критичне ставлення до інформації.

Операційний блок: знати: шляхи розв'язання проблем і оцінка їх з метою вибору оптимального; знати про можливість приймання самостійного рішення та про необхідність прийняття його наслідків; знати стратегії вирішення проблем (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб «відчути» проблему; аналіз засобів та цілей); про можливість компромісних рішень; про необхідність вести бесіду через діалог.

Рефлексивний вимагає наявності таких складників:

Особистісний блок: здатність оцінити власне ставлення до думок партнера, власного мовлення й рівня спілкування, а також уміння оцінити висловлення і спосіб мислення інших, уміння обрати адекватні форми і методи оцінки через висловлення, описи, запитання та ін.

Мисленнєвий блок: критичність до дій, уміння, здатність співвіднесення знань про свої можливості; оцінка власних якостей мислення, а також якостей мислення інших людей.

Інформаційний блок: здатність усвідомлювати, вивчати, аналізувати межі необхідної інформації з метою отримання недостатньої інформації.

Операційний блок: оцінка здійснення саморегуляції та самоконтролю пізнавальної діяльності; продукувати власні.

Отже, структура КМ МУПШ має чотирикомпонентну структуру: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісний, рефлексивний компоненти, кожен з яких складається з чотирьох блоків: особистісного, мисленнєвого, інформаційного та діяльнісного.

Виходячи з такого розуміння структури, поняття «*КМ МУПШ*» (**п'яте завдання** підрозділу) визначаємо як *тип мислення, що на основі поєднання логічних та рефлексивних навичок у процесі роботи з фаховою інформацією дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах мультифункційності професійної діяльності.*

Отже, виходячи з наукових положень щодо сутності поняття «*КМ*», психолого-педагогічних засад його формування в МУПШ та спираючись на наявні погляди науковців щодо структури досліджуваного феномену (Дж. Браус, Д. Вуд, Дж. Дьюї, О. Денисевич, С. Заїр-Бек, А. Кроуфорд, М. Ліпман, В. Макаренко, Д. Макністер, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, К. Поппер, Р. Поул, С. Романова, Д. Стіл, О. Туманцова, С. Уолтер, Д. Халперн, Т. Воропай, Л. Киенко-Романюк, Т. Ноель-Цигульська, Ч. Темпл, С. Терно, О. Тягло, В. Ягоднікова та ін.), визначено та схарактеризовано структурні компоненти формування *КМ МУПШ* у процесі професійної підготовки: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісний, рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає мотиви, потреби, спрямованість МУПШ, що в нерозривній єдності впливають на мету його діяльності, визначають домінантні позиції в процесі *КМ*.

Пізнавальний компонент, по-перше, містить сукупність знань про *КМ*, його механізми і сутнісні характеристики, по-друге, синтезує мовленнєві уміння і навички, у яких реалізуються *КМ*.

Діяльнісний компонент передбачає ефективне використання *КМ* у процесі професійної підготовки шляхом самонавчання, самоконтролю та самокорекції, а також застосування вмій з контролю розумової діяльності.

Рефлексивний компонент спрямовує МУПШ на критичну оцінку власної мисленнєвої діяльності, її результатів, використання набутих ЗУН про *КМ* на вирішення професійних проблем і прийняття виважених рішень, зокрема й у майбутній професійній діяльності, створення власних ідей.

Структура КМ МУПШ становить неподільну єдність її складників, ступінь зв'язків між якими дозволяє судити про її цілісність.

Поняття «КМ МУПШ» нами визначено як *тип мислення, що на основі поєднання логічних та рефлексивних навичок у процесі роботи з фаховою інформацією дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах мультифункційності професійної діяльності.*

Наступним кроком нашого дослідження буде розкриття феномену формування критичного мислення в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи як процесу.

2.3. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці як процес

Завданнями наступного підрозділу нашого дослідження є:

– аналіз наукової педагогічної літератури з проблеми дослідження;

– розмежування понять «формування» й «розвиток», «педагогічний процес» і «педагогічна діяльність»;

– визначення доцільності вживання тієї чи тієї дефініції в розробці проблеми формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ;

– розкриття особливостей формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

У науковій літературі наявні дві дефініції: «формування» й «розвиток». Необхідним є більш докладне розкриття цих понять та обґрунтування доцільності їх уживання в нашому дослідженні.

Поняття «розвиток» і «формування» є філософськими. Так, у філософському енциклопедичному словнику «розвиток – незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів; один із загальних видів зв'язку. В історії філософської думки вирізняють три основних тлумачення розвитку: 1) як збільшення і зменшення, що знайшло відображення в теоріях преформізму; 2) як перехід можливості в

дійсність, речі в собі в річ для себе, що було характерна для Гегеля, а в більш загальному вигляді – як розуміння руху взагалі – для Аристотеля в аристотелівській традиції філософствування; 3) як виникнення нового, втіленням чого можуть бути численні концепції прогресу в Новий час» [691, с. 555]. У цьому словнику поняття «формування» не знаходимо.

В Академічному словнику української мови поняття «формування» тлумачиться як: «дія за значенням формувати і формуватися» [608, с. 623.]; формувати – надавати чому-небудь певної форми / Виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру і т. ін.; надавати чому-небудь завершеності, визначеності [608, с. 624.]. Розвиток – дія за значенням розвивати [606, с. 631]. Розвивати – сприяти виникненню або підсиленню чого-небудь; давати можливість чому-небудь зростати, міцніти; робити що-небудь кращим, досконалішим, піднімати його на вищий щабель [606, с. 628].

У Словнику іншомовних слів слово «формування» походить з латинської «утворюю, формую» і має чотири значення. Наведемо ті, що стосуються нашої роботи: «створення чогось (думки тощо); розвиток» [610].

Оскільки наше дослідження є педагогічним за напрямом, ми не можемо обійти увагою визначення окреслених дефініцій у педагогіці. У педагогіці переважно тлумачать поняття «розвиток людини» або «розвиток особистості». Розглянемо їх.

Розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного [319].

Ключовою для нас є думка Г. Костюка, який визначав розвиток «як безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак. Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання тощо, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих» [319].

Формування ж визначається як «складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в

результаті розвитку і виховання; цілеспрямований процес соціалізації особистості, що характеризується завершеністю. Хоча про завершеність цього процесу можна говорити лише умовно» [319].

І. Підласий визначає формування як «процес становлення людини під впливом всіх без винятку факторів – екологічних, соціальних, економічних, педагогічних тощо. Сформованість – рівень досягнутий людиною, який має певну закінченість, завершеність, досягнення рівня зрілості» [470]. На підставі синтезу усталених визначень поняття «розвиток» науковець визначає його так: «процес і результат кількісних і якісних змін людини. Він пов'язаний з постійними безперервними змінами, переходами з одного стану в інший, сходженням від простого до складного, від нижчого до вищого». Як бачимо, дефініція «розвиток», представлена І. Підласим, збігається з тлумаченням цього поняття А. Кузьмінським та В. Омелянком.

Не можемо обійти увагою Педагогічний словник С. Гончаренка, де під «розвитком особистості» розуміється «процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання. ... Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних певній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби» [146, с. 289]. Важливим для нас у цьому визначенні є акцент на передумовах розвитку особистості, якими слугують потреби. Тлумачення поняття «формування» в цьому словнику також не знаходимо.

М. Фіцула, розглядаючи процес розвитку й формування особистості, зазначає: «Поняття „розвиток людини” і „формування особистості” дуже близькі, їх нерідко вживають як синоніми». Далі дослідник звертає увагу на різницю понять «людина» і «особистість», при цьому вживає поняття «розвиток» і «формування» як синонімічні: поняття «особистість», на відміну від поняття «людина», означає соціальну характеристику людини, тобто її якості, які формуються під впливом спілкування і стосунків з іншими людьми, суспільством загалом. Проте розвиток людини і формування її особистості є цілісним процесом. У ньому велика

роль належить активності людини, яка може значною мірою сприяти формуванню власної особистості, якщо перед нею будуть поставлені вихователем відповідні цілі і вона буде домагатися їх виховання, розвиваючи якості, необхідні для їх досягнення. Залежно від рушійних сил виокремлюють такі види розвитку і формування особистості: стихійний, цілеспрямований, саморозвиток і самоформування [692].

Отже, здійснюючи коротке узагальнення на підставі аналізу наукової літератури, доходимо таких висновків:

– поняття «розвиток» та «формування» мають філософське походження;

– у педагогічній літературі ці поняття часто трактуються як синонімічні;

– ключовими відмінностями цих двох понять є те, що «розвиток» має безперервний характер, а «формування» має певну закінченість, завершеність, досягнення рівня зрілості.

Отже, спираючись на окреслені висновки, ми будемо розрізняти поняття «розвиток» і «формування», зважаючи на їхні відмінності. Оскільки в нашому дослідженні йдеться про процес, обмежений часом навчання в закладі вищої освіти, то доцільним буде вживання поняття «формування», проте ми будемо використовувати обидві дефініції – формування і розвиток, оскільки мислення необхідно розвивати протягом усього життя. Будемо розумно поєднувати формування критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з його розвитком через упровадження в систему навчання технології розвитку критичного мислення.

Зважаючи на розглянутий матеріал, виокремимо ключові аспекти, на які будемо спиратись у нашому подальшому дослідженні: передумовами розвитку особистості є потреби; формування й розвиток є процесом. Отже, як ми уже зазначали, наше дослідження є педагогічним, а формування є процесом, тому логічним є розгляд поняття «педагогічний процес».

І. Зайченко під педагогічним процесом розуміє «розвиваючу взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на досягнення визначеної мети формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Це система, у якій органічно поєднані

процеси формування, розвитку, виховання й навчання з усіма умовами, формами методами їх функціонування» [207]. Отже, знаходимо підтвердження нашій думці про поєднання формування й розвитку критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

В. Крисько визначає педагогічний процес як «організовану і цілеспрямовану діяльність людей з метою формування необхідних знань, практичних навичок і вмінь, морально-політичних, психологічних і фізичних якостей особистості та групи. Сутність, зміст і спрямованість такої діяльності залежить від стану суспільства, реальної взаємодії продуктивних сил і виробничих відносин» [298]. Дослідник визначає педагогічний процес як діяльність.

С. Гончаренко називає найважливіші узагальнені характеристики педагогічного процесу: «цілісність і системність як організована сукупність цілей, змісту, умов, форм, методів, яка спрямовує і перетворює дитяче життя» [145, с. 7]. Своєю чергою, В. Крисько додає до характеристик педагогічного процесу підпорядкованість усіх його складників єдиній меті, спільність і єдність [298]. Важливим для нас є зауваження С. Гончаренка щодо ролі певних видів навчання в навчально-виховному процесі. Дослідник зазначає, що «велику роль у навчально-виховному процесі відіграють проблемне й особистісно розвивальне навчання, які передбачають діалог між педагогом і учнями, а також між самими учнями. Тому є всі підстави вважати, що єдиною логікою цілісного педагогічного процесу є логіка діалогу, основу якої складає різнобічна творча життєдіяльність навчально-виховного колективу» [145, с. 17]. Саме на діалозі побудована технологія розвитку критичного мислення, отже, її використання не суперечить логіці навчально-виховного процесу.

Важливою є також думка науковців про педагогічний процес як систему. Так, цілком погоджуємось із А. Кожевніковою, яка наголошує: «Сьогодні перед вищою освітою постає проблема пошуку найбільш продуктивних технологій навчання і виховання, створення нових парадигмальних підходів до навчальної діяльності, упровадження ефективних видів управління освітнім процесом і

розгляду самого педагогічного процесу під новим кутом зору, що часто пов'язують із системним перетворенням реальних педагогічних систем. Саме тому сучасний навчально-виховний процес сприймається крізь призму педагогічної системи» [265, с. 47].

В. Крисько звертає увагу на складну діалектику відносин усередині педагогічного процесу, яка полягає в: 1) єдності і самостійності процесів, що його утворюють; 2) цілісності та співпорядкованості відокремлених систем, що входять до нього; 3) наявності загального і збереженні специфічного [298].

Як видно з наведених вище визначень, поняття «педагогічний процес» має дуальний характер, тому надалі будемо його розглядати як діяльність і систему. Досліджуючи педагогічний процес як діяльність, ми звертаємось до поняття «педагогічна діяльність», яке, за твердженням В. Криська, є «засобом реалізації педагогічного процесу і представляє особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямований на підготовку підростаючого покоління до життя у відповідності з економічними, моральними, естетичними цілями» [298].

Поняття «педагогічна діяльність» тісно пов'язане з психологією, оскільки стрижневе слово «діяльність» є психологічним терміном. У психологічному словнику під діяльністю розуміють «специфічно людську форму активного ставлення до дійсності, регульовану свідомістю як вищою інстанцією, внутрішню і зовнішню активність, що спричиняється потребою і регулюється свідомо поставленою метою. Структуру діяльності складають такі основні елементи: мотиви, що спонукають суб'єкт до діяльності; мета – результати, на досягнення яких спрямована діяльність; засоби, за допомогою яких здійснюється діяльність» [537, с. 82].

У підручнику з основ педагогіки вищої школи [666] знаходимо таке визначення: «Педагогічна діяльність – це складноорганізована система низки діяльностей. Вона складається з цілої множинності підсистем, занурених одна в одну або об'єднаних між собою різними типами зв'язків. Педагогічна діяльність має свою структуру (будову) – розташування елементів у системі. Структуру системи

становлять виокремлені елементи (компоненти), а також зв'язки між ними» [666].

О. Сорокоумова наголошує на трьох підходах до аналізу структури професійної діяльності педагога, що існують у психології:

– традиційний (класичний) підхід (А. Щербаков, Ф. Гोनоблін, С. Єлканов, Н. Кузьміна);

– діяльнісний підхід до вивчення педагогічної діяльності розвивається на засадах загальнопсихологічної теорії діяльності О. Леонтьєва;

– системний спирається на роботи, які аналізують педагогічну діяльність у цьому напрямі (Б. Душков, Н. Неклюдова, О. Іванова) [615, с. 83].

Більш докладно зупинимось на традиційному підході. Така структура є доволі поширеною в сучасних педагогічних дослідженнях.

Н. Кузьміна виділяє чотири основні компоненти педагогічної діяльності: конструктивний, організаторський, комунікативний, дослідницький (гностичний). Розглянемо їхній зміст:

– конструктивний компонент пов'язаний із добром та композицією навчально-виховного матеріалу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів (студентів) (прим. авт.); плануванням і побудовою педагогічного процесу; визначенням структури своїх дій та вчинків; проєктуванням навчально-матеріальної бази для здійснення навчально-виховної роботи;

– організаційний компонент передбачає залучення учнів (студентів) (прим. авт.) до різноманітних видів діяльності, організацію учнівського колективу та перетворення його на інструмент педагогічного впливу на особистість;

– комунікативний компонент полягає у встановленні педагогічно доцільних взаємин з учнями (студентами) (прим. авт.), колегами, батьками, представниками громадськості;

– дослідницький полягає в прогнозуванні, проєктуванні, передбаченні варіантів майбутньої діяльності і спілкування на основі наукового, теоретичного осмислення кожного педагогічного явища [313, с. 40 – 42].

Цікавим є погляд А. Щербакова на структуру педагогічної діяльності через її функції. Він відносить конструктивний, організаторський і дослідницький компоненти (функції) до загальнотрудових, тобто таких, що проявляються в будь-якій діяльності. Але він конкретизує функцію вчителя на етапі реалізації педагогічного процесу, представляючи організаторський компонент педагогічної діяльності як єдність інформаційної, розвивальної, орієнтаційної та мобілізаційної функцій [456]. Так, за А. Щербаковим, загальнотрудові функції: конструктивна функція – проектування системи власних дій; комунікативна – установлення й розвиток контактів з колегами; організаторська – поповнення власних знань. Ці функції проявляються в будь-якій діяльності і професії, тому вони і називаються загальнотрудовими. Разом вони утворюють систему дій і операцій, спрямованих на створення оптимальних (матеріальних і дидактичних) умов для творчого вирішення педагогічних завдань. Педагогічна ж функція складається з інформаційної – глибоке знання і вміле володіння навчальним матеріалом, застосування на практиці різноманітного методичного інструментарію, що забезпечує оптимальну передачу знань учням (студентам) (прим. авт.); мобілізаційна – активізація пізнавальної діяльності учнів, організація їхньої самостійної, ініціативної роботи, підтримка й розвиток інтересу до навчання; розвивальна – урахування індивідуально-психологічних характеристик і вікових особливостей учнів (студентів) (прим. авт.) і розвиток їхніх здібностей, формування особистості школяра (студента) (прим. авт.); орієнтаційна – формування в учнів (студентів) (прим. авт.) соціально схвалюваних мотивів поведінки, активної життєвої позиції. Разом вони створюють систему органічно пов'язаних між собою педагогічних дій і операцій, спрямованих на вирішення конкретних завдань навчання, розвитку й виховання учнів [615, с. 84 – 85].

У науковій літературі наявне також визначення окреслених компонентів (Н. Кузьміна) і функцій (А. Щербаков) як уміння [233, с. 259]. Уважаємо, що таке вживання різних понять є результатом численних тлумачень науковців.

Оскільки діяльність, як ми вже зазначали, – це психологічний процес, то ми не можемо обійти увагою погляди психологічної науки на структуру педагогічної діяльності. За твердженням Г. Мешко, педагогічна діяльність має багаторівневу динамічну систему, яка містить такі структурні елементи:

– мету професійної діяльності, яка полягає у вихованні особистості в гармонії із собою, соціумом і природою, залученні людини до цінностей культури. Тобто мета постає як особлива місія, призначення якої – творення і самовизнання особистості в культурі, утвердження людини в людині;

– зміст викладацької діяльності охоплює процес організації навчальної діяльності учнів (студентів) (прим. авт.), спрямованої на засвоєння ними предметного соціокультурного досвіду як основи й умови розвитку, процес організації власної діяльності;

– засоби діяльності вчителя: наукові (теоретичні та емпіричні) знання; тексти підручників і результати самостійних спостережень учнів як носії знань; допоміжні засоби (технічні, графічні, комп'ютерні тощо);

– результат викладацької діяльності. Ним є розвиток учня (студентів) (прим. авт.), його особистісне, інтелектуальне вдосконалення, становлення його як особистості, суб'єкта навчальної діяльності;

– суб'єкт педагогічної діяльності – це вчитель (викладач) (прим. авт.), інструмент впливу якого – його особистість, знання, уміння, почуття, воля;

– об'єкт педагогічної діяльності. Він специфічний, оскільки учень є одночасно об'єктом і суб'єктом, адже навчально-виховний процес продуктивний лише за умови поєднання елементів самовиховання й самонавчання учня [389].

Зрозуміло, що в процесі педагогічної діяльності педагог виконує значну кількість функцій. Є. Ільїн обґрунтовано визначає такі: проєктувальні – зводяться до перспективного й поточного планування освітнього процесу. Значне місце в діяльності педагога належить проєктуванню (конструюванню) навчального заняття: добору навчального матеріалу відповідно до мети і завдань заняття, вікових особливостей, гендерних

особливостей, специфіки навчальної групи; управлінсько-організаторські функції полягають у практичній організації заняття, в організації виховних заходів, створенні активу школи (студентського активу) (прим. авт.) та ін.; прогностично-орієнтувальна функція полягає у вияві в учнів (студентів) (прим. авт.) здібностей і схильностей, їхніх особистісних та індивідуальних особливостей з урахуванням останніх – у виборі індивідуального підходу до учнів (студентів) (прим. авт.) у процесі навчання й виховання, у сприянні вибору учнями професії (а під час навчання у ЗВО – набуттю професійних якостей) (прим. авт.) і визначення життєвого шляху; психодіагностична функція – спостереження за учнями (студентами) (прим. авт.), аналіз продуктів діяльності з урахуванням ступеня самостійності, витраченого часу, креативності і т. п., використання тестоподібних методик, питальників; освітньо-просвітницькі функції – передавання учням знань і вмінь (сьогодні говорити тільки про передачу знань і вмінь досить неактуально, на нашу думку, більш доцільно говорити про створення умов для самостійного здобуття знань і вмінь) (прим. авт.); виховні функції – формування мотивації учіння, морального виховання особистості учня, патріота країни, області, міста, ЗВО і т. п. [233, с. 23 – 26].

Оскільки ми наголосили на педагогічному процесі як системі, то стисло розглянемо педагогічний процес як систему.

Педагогічний процес як система має певну структуру, що складається з компонентів. І. Зайченко так розкриває структуру педагогічного процесу як системи: «Структурою (розміщенням, розташуванням у системі) системи є елементи (компоненти), які виділені на основі певних критеріїв. Компонентами системи, у якій здійснюється педагогічний процес, є: педагоги, вихованці, умови виховання. Сам педагогічний процес характеризується метою, завданнями, змістом, методами, формами взаємодії педагогів і вихованців, а також досягнутими при цьому результатами. Оскільки ці компоненти педагогічного процесу матеріалізуються шляхом активної взаємодії найважливіших учасників педагогічного процесу – учнів і педагогів в певних конкретних умовах, – то виділяють ще такі компоненти

педагогічного процесу, що цементують систему, як цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний» [207].

Аналіз наукової педагогічної літератури дозволяє зробити такі проміжні висновки:

- педагогічний процес як поняття має дуальний характер і розглядається як діяльність і як система;

- у науковій літературі розмежовують поняття «педагогічний процес» і «педагогічна діяльність»;

- педагогічна діяльність є засобом реалізації педагогічного процесу;

- педагогічний процес і педагогічна діяльність мають структурні відмінності.

Отже, формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ як процес ґрунтується на основних педагогічних поняттях: формування і розвиток, педагогічний процес і педагогічна діяльність. Аналіз наукової літератури довів, що необхідно розмежовувати ці дефініції у визначених парах. У світлі нашої роботи більш доцільно говорити про формування як окреслений у межах часу процес, спираючись на технологію розвитку критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. При цьому формування є процесом, а оскільки наше дослідження педагогічне, то ми розкриваємо його особливості як педагогічного процесу. Педагогічний процес розглядається як діяльність і як система, є головним щодо поняття «педагогічна діяльність», що аналізується як засіб реалізації педагогічного процесу.

Логічним продовженням нашого дослідження вбачаємо узагальнення уявлень педагогів про структуру педагогічного процесу в професійній підготовці студентів університетів.

Перш ніж перейти до розгляду структури, стисло розкриємо поняття «педагогічний процес».

Так, В. Ортинський під педагогічним процесом розуміє «цілеспрямовану, мотивовану, доцільно організовану та змістовно насичену систему взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя» [431].

Б. Лихачов визначає педагогічний процес як «одну з корінних, основоположних категорій педагогічної науки.

Цілеспрямована, змістовно насичена й організаційно оформлена взаємодія педагогічної діяльності дорослих і самозміни дитини в результаті активної життєдіяльності при провідній і спрямовувальній ролі вихователів» [348].

І. Зайченко – як «розвивальну взаємодію вихователів і вихованців, спрямовану на досягнення визначеної мети формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості» [207].

Отже, одноставне визначення поняття «педагогічний процес» у науковій літературі на сьогодні відсутнє. Проте основний акцент зроблено на процесі чи системі взаємодії учасників освітнього процесу.

Для ефективної побудови педагогічного процесу необхідним є визначення його структури та основних складників.

У педагогічному дискурсі науковці визначають структуру педагогічного процесу залежно від того, що покладено в її основу. Так, за Б. Белкіним в основі – педагогічна система як частина соціальної системи, за Н. Кузьміною – функційні компоненти педагогічної діяльності [325].

Г. Коджаспірова визначає такі структурні компоненти цілісного педагогічного процесу: мету, зміст, форми, діяльність педагога, реалізовану через систему педагогічно доцільних задач, методів і засобів, і діяльність студента, обумовлену його особистісними цілями, мотивами, доступними і зрозумілими методами та засобами; результат спільної діяльності [264].

М. Фіцула як основні компоненти педагогічного процесу визначає: педагога, вихованця, зміст педагогічного процесу, форми і методи навчання та виховання, педагогічну діагностику, критерії ефективності педагогічного процесу, організацію взаємодії із суспільним і природним середовищем [695].

Науковці Г. Каджаспірова, М. Фіцула зазначають, що ефективність педагогічного процесу залежить від рівня відповідності його змісту, форм і методів основним закономірностям виховання й потребам суспільного життя; ступеня вияву студентами активності в навчально-пізнавальній і суспільній діяльності; рівня педагогічної майстерності

педагогічного колективу; від ефективності впливу громадськості і церкви на виховання молодого покоління.

3. Курлянд так коротко представляє структуру педагогічного процесу, яка, на думку дослідниці, залишається інваріантною та універсальною: перший компонент – суб'єкти й об'єкти (педагог і студент), що утворюють динамічну систему «педагог – учень» при провідній ролі педагога; другий компонент – зміст, який ретельно відбирається, піддається педагогічному аналізу, узагальнюється, оцінюється з позицій світогляду, приводиться відповідно до вікових можливостей студентів; третій структурний компонент – організаційно-управлінський комплекс, ядром якого є форми і методи виховання й навчання; четвертий – педагогічна діагностика – встановлення за допомогою спеціальних методик стану «здоров'я» та життєздатності педагогічного процесу і загалом, і окремих його частин; п'ятий – критерії ефективності педагогічного процесу, до складу яких входять оцінки знань, умінь і навичок, експертні оцінки й характеристики прищеплених студентам переконань, рис характеру, властивостей особистості; шостим структурним компонентом є організація взаємодії з громадським і природним середовищем [325].

А змістове наповнення основні компоненти мають таке:

– мета відображає кінцевий результат педагогічної взаємодії, якого прагнуть її учасники. Об'єкт педагогічної мети – конкретний учень або група учнів у певних рольових позиціях. Предмет – це сторона особистості вихованця, яка повинна бути перетворена в певному педагогічному процесі;

– принципи визначають основні напрями досягнення мети;

– зміст – це частина досвіду поколінь, яка передається вихованням для досягнення мети згідно з обраними напрямами;

– методи – способи взаємодії учасників педагогічного процесу, за допомогою яких передається та усвідомлюється зміст;

– засоби – матеріалізовані предметні способи опрацювання змісту, що використовуються разом з методами;

– форми організації педагогічного процесу визначають зовнішнє вираження акту взаємодії його учасників. Ці форми характеризуються кількістю учасників взаємодії або місцем, часом та порядком їх здійснення [325].

На нашу думку, неможливо побудувати педагогічний процес без урахування його закономірностей, тому наступним завданням нашого дослідження є визначення закономірностей формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Методика формування КМ МУПШ ґрунтується на закономірностях, які необхідно враховувати на всіх етапах навчання.

Під закономірностями навчання розуміють об'єктивні, стійкі та істотні зв'язки в освітньому процесі, що зумовлюють його ефективність [694, с. 86].

У науковій літературі ці закономірності представлені доволі широко. Як і більшість педагогічних понять, закономірності також по-різному класифікують дослідники. Вони виділяють: загальні та специфічні (В. Ортинський), об'єктивні і суб'єктивні (М. Фіцула), дидактичні, гносеологічні, психологічні, соціологічні, організаційні (І. Підласий), зовнішні і внутрішні (В. Ортинський), притаманні процесу навчання за його сутності й такі, які проявляються залежно від характеру діяльності, навчання, учнів (І. Лернер).

Так, М. Фіцула визначає такі: цілісність, зумовленість мети, завдань, змісту, форм і методів соціально-економічними та ідеологічними потребами суспільства; завдання, зміст, форми і методи педагогічного процесу залежать не тільки від потреб, а й від можливостей суспільства, умов, у яких він відбувається; зв'язок між процесами навчання, виховання, освіти й розвитку; єдність дій педагогів з діями студентів, єдність цілей виховних впливів педагога і самовиховання учнів, педагогічного керівництва і самодіяльності, що вимагає стимулювання їхньої активності, самостійності, спонукання їх до самовиховання, самоосвіти, самовираження; організація діяльності та спілкування учасників освітнього процесу у вихованні й навчанні; уміння педагогів урахувати індивідуальні та вікові особливості студентів; взаємозв'язок колективу й особистості в педагогічному процесі; закономірний зв'язок завдань, змісту,

форм і методів, що утворює цілісну логічну систему й зобов'язує викладача продумати зв'язки між ними, обрати їхні раціональні варіанти [688].

В. Оргинський визначає специфічні закономірності педагогічного процесу ЗВО:

– відповідність навчально-виховних впливів суб'єктів навчання духовним потребам і пізнавальним можливостям студентів;

– моделювання (відтворення) процесів соціалізації та професійна підготовка студентів до умов діяльності [431].

3. Курлянд стверджує, що педагогічний процес у вищій школі відповідає таким закономірностям: єдності історичного та логічного, що вимагає єдності генетичних та структурних зв'язків у розвитку теорії науки; єдність історії та теорії науки і практики; єдність історичної та теоретичної форм наукового пізнання; єдність історичних і сучасних методів наукового дослідження; застосування методів пізнання емпіричного та теоретичного характеру в процесі вивчення об'єктів дослідження; взаємозв'язків у реальному житті, що об'єднує всі компоненти життєдіяльності вищого закладу, а саме: взаємозумовленість усього цілісного педагогічного процесу (єдність комплексу навчально-освітньої та морально-господарчої діяльності); взаємозумовленість соціального стану суспільства з процесом підготовки до нього; взаємозумовленість професійно-педагогічної, викладацької діяльності викладачів з навчальною та науково-пошуковою діяльністю студентів; взаємозумовленість мети, змісту, методів та форм педагогічного процесу мотивацією обов'язку, інтересу та престижності вищої освіти студентів; взаємозумовленість процесу підготовки професіонала з вихованням любові до своєї професії; взаємозумовленість якості викладання у вищих закладах психолого-педагогічної підготовки кожного члена педагогічного колективу, а також з підвищенням кваліфікації кожного викладача [325].

Закономірності формування КМ МУПШ ґрунтуються на загальних і специфічних закономірностях педагогічного процесу і виявляються в об'єктивній залежності наслідків розвиненості мислення студентів.

Ця система складається з таких компонентів:

- інтелектуальні механізми, які здійснюють розумові процеси (ментальні структури);
- розвиток розумових процесів: уваги, пам'яті, сприйняття і т. п.;
- володіння основними розумовими операціями й формами мислення;
- емоційна сфера, здатна реагувати на інформацію;
- механізми пам'яті, необхідних для засвоєння всієї сукупності необхідних складників;
- ціннісні орієнтації.

Розкриємо ті закономірності, які, на нашу думку, найбільш відповідають процесу розвитку КМ МУПШ.

Розглянемо закономірності педагогічного процесу, виділені І. Підласим, як найбільш узагальнені. Дослідник виділяє такі:

1. Закономірність динаміки, згідно з якою кількість усіх наступних змін залежить від кількості змін на попередньому етапі (той учень / студент (прим. авт.) буде мати найбільш високі кінцеві результати, який мав більш високі проміжні результати).

2. Закономірність розвитку особистості в педагогічному процесі, згідно з якою темпи й досягнутий рівень розвитку залежать від: 1) спадковості; 2) виховного та навчального середовища; 3) участі в навчально-виховній діяльності; 4) застосованих засобів і способів педагогічного впливу.

3. Закономірність управління освітнім процесом. Ефективність педагогічної взаємодії залежить від: 1) інтенсивності зворотних зв'язків між учасниками навчально-виховного процесу; 2) кількості, характеру й обґрунтованості коригувальних впливів на вихованців.

4. Закономірність стимулювання. Продуктивність педагогічного процесу залежить від: 1) дій внутрішніх стимулів (мотивів) навчально-виховної діяльності; 2) інтенсивності, характеру і своєчасності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних і т. п.) стимулів.

5. Закономірність єдності чуттєвого, логічного і практики в педагогічному процесі. Ефективність навчально-виховного

процесу залежить від 1) інтенсивності та якості чуттєвого сприйняття; 2) логічного осмислення сприйнятого; 3) практичного застосування осмисленого.

6. Закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності. Ефективність педагогічного процесу залежить від: 1) якості педагогічної діяльності; 2) якості власної навчально-пізнавальної діяльності вихованців [469, с. 171 – 172].

Коротко розглянемо особливості реалізації кожної закономірності в процесі розвитку КМ МУПШ.

Щодо першої закономірності відзначимо, що викладач професійної дисципліни повинен підбирати і пропонувати такі завдання, які вимагали б застосування загальних принципів, стратегій і процедур КМ.

Згідно з другою закономірністю відомий український дослідник методики розвитку КМ С. Терно зазначає: «Проведений аналіз показав, що найбільш сприятливі умови для розвитку КМ створюються у вільному навчальному середовищі при вирішенні проблемних завдань за допомогою проблемних методів та інтерактивних форм навчання. Оформлення результатів у вигляді написання есе з наступною рефлексією спонукають самоорганізацію мислення учнів / студентів (прим авт.). Таким чином забезпечується участь у навчально-виховній діяльності і відбір оптимальних засобів і способів впливу» [652, с. 25].

Дотримання третьої закономірності вимагає постійного зворотного зв'язку між викладачем і студентом, побудови освітнього процесу з використанням методів КМ, спрямованих на рефлексію. Безперечно, згодні з С. Терно, зворотні зв'язки повинні мати системний характер, а коригувальні дії – обґрунтованість і інтенсивність [652, с. 25].

Четверта закономірність вимагає створення такого навчального середовища, яке стимулює внутрішню мотивацію. Така ситуація можлива через створення проблемних ситуацій, які активізують внутрішні стимули навчально-виховної діяльності студентів.

П'ята закономірність, на наш погляд, має найбільший вплив на процес професійної підготовки, оскільки саме

закріплення отриманих знань на практиці дає найбільш позитивний результат. При цьому не можна забувати про емоційний акцент, тобто про чуттєве сприйняття й логічне осмислення, бо практика роботи у ЗВО показує, що часто викладачі дають певні завдання професійного спрямування без урахування інтенсивності та якості чуттєвого сприйняття, а також його логічного осмислення, так звані «завдання заради завдання».

Відповідно до шостої закономірності, застосування методики розвитку КМ МУПШ вимагає створення умов для саморозвитку студентів через якісну педагогічну діяльність. Викладач повинен створити таке середовище й умови навчання (емоційний стан, проблемні завдання, шляхи вирішення складних завдань і проблем, правила мислення), у яких студенти можуть здійснювати власну пізнавальну діяльність.

Відзначимо, що всі закономірності взаємопов'язані між собою, що сприяє гармонізації освітнього процесу.

Наступним щаблем у побудові педагогічного процесу мають стати принципи як «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії і т. ін.» [605, с. 693].

За Л. Ортинським, принцип педагогічного процесу – система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно розв'язувати проблеми всебічного розвитку особистості [431]. Н. Курлянд наголошує на тому, що принципи покликані визначити основні напрями досягнення мети педагогічного процесу [325].

До загальних принципів цілісного педагогічного процесу належать (за М. Фіцулою): принцип цілеспрямованості педагогічного процесу; принцип зв'язку навчального закладу з життям; принцип науковості змісту виховання й навчання; принцип доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; принцип систематичності, послідовності; принцип свідомості, активності, самодіяльності, творчості учнів у педагогічному процесі; принцип зв'язку навчання й виховання із суспільно корисною, продуктивною працею; принцип наочності; принцип колективного характеру виховання і навчання; принцип поваги до особистості дитини в поєднанні з розумною вимогливістю до неї; принцип вибору оптимальних

методів, форм, засобів навчання і виховання; принцип міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку; принцип комплексного підходу до навчання й виховання [688].

Л. Ортинський виокремлює такі основні принципи педагогічного процесу: принцип суспільно-ціннісної цільової спрямованості педагогічного процесу; принцип комплексності різних видів діяльності; принцип колективного характеру виховання та навчання; принцип єдності вимог та поваги до особистості; принцип поєднання педагогічного керівництва; принцип естетизації студентського життя; принцип урахування індивідуальних особливостей студента; принцип свідомості, активності, самодіяльності, креативності студентів у педагогічному процесі; принцип наочності; принцип науковості; принцип доступності; принцип цілеспрямованості [431].

Своєю чергою, І. Підласий визначає такі: принцип суспільно значущої цільової спрямованості навчально-виховного процесу; принцип комплексного підходу до організації студентської діяльності; принцип цілісного та гармонійного формування особистості; принцип навчання і виховання студентів у колективі; принцип єдності вимогливості і поваги до студентів; принцип поєднання керівництва життям студентів з розвитком їхньої ініціативи і творчості в навчання й вихованні; принцип додання естетичної спрямованості всього життя, навчання й виховання студентів; принцип провідної ролі навчання і виховання студентів щодо їхнього розвитку; принцип приведення методів і прийомів діяльності студентів відповідно до цілей їхнього навчання і виховання; принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів у процесі навчально-виховної роботи; принцип послідовності і систематичності в навчанні та вихованні; принцип доступності; принцип міцності [470].

Зазначимо, що процес формування КМ відбувається і в аудиторній, і в позааудиторній – самостійній – роботі. Значна частина освітнього процесу припадає на самостійну роботу, тож вважаємо за необхідне враховувати принципи організації самостійної роботи: відповідності дидактичного процесу закономірностям навчання [459, с. 86, 92], принцип свідомості,

принцип активності й самостійності здобувачів за умови керівної ролі викладача, принцип систематичності й послідовності, принцип доступності й урахування стартового рівня освіти, принцип індивідуальної підтримки, принцип відповідності застосування нових інформаційних технологій [504, с. 172].

Отже, педагогічний процес формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на загальних і специфічних закономірностях педагогічного процесу: динаміки, розвитку особистості, управління освітнім процесом стимулювання, єдності чуттєвого, логічного і практики, єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності; а також на принципах: суспільно-ціннісної цільової спрямованості педагогічного процесу, принципі зв'язку навчання з життям, науковості змісту виховання й навчання; доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів; систематичності, послідовності; свідомості, активності, самодіяльності, творчості здобувачів у педагогічному процесі; зв'язку навчання й виховання із суспільно корисною, продуктивною працею; наочності; колективного характеру виховання і навчання; поваги до особистості дитини в поєднанні з розумною вибагливістю до неї; вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання; міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку; комплексного підходу до навчання й виховання.

Ще одним важливим структурним складником у педагогічному процесі є компоненти. Цей термін уживається в науковому педагогічному дискурсі у двох значеннях: як повна назва всіх структурних складників і як назва окремого складника в структурі педагогічного процесу.

Розглянемо компоненти як окремі структурні складники педагогічного процесу.

У процесуальній структурі педагогічного процесу виокремлюють: емоційно-мотиваційний, змістовно-цільовий, організаційно-діяльнісний, контрольний-оцінний компоненти [325].

Емоційно-мотиваційний компонент характеризується певними емоційними відносинами між його суб'єктами, насамперед, між вихователем та вихованцями, а також мотивами їхньої діяльності [325].

Змістовно-цільовий компонент педагогічного процесу становить взаємопов'язані загальну, індивідуальну і часткові цілі виховання, з одного боку, та зміст навчально-виховної роботи – з іншого, де матеріалізуються цілі виховання [325].

Організаційно-діяльнісний компонент педагогічного процесу проявляється як управління навчально-виховним процесом педагогами [325].

Контрольно-оцінний компонент педагогічного процесу включає, перш за все, контроль і оцінку вихователями діяльності вихованців: і підведення підсумків роботи на певному етапі взаємодії, і визначення рівня розвитку вихованців для розробки подальшої програми діяльності [325].

Педагогічний процес будується відповідно до етапів, якими є: підготовчий, основний, підсумковий.

Автори посібника «Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія» (В. Гладуш, Г. Лисенко) так розкривають зміст кожного з етапів:

– на підготовчому етапі створюються належні умови для його функціонування в заданому напрямі та із заданою швидкістю. Вирішуються такі завдання: мета, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування і планування розвитку процесу;

– на основному етапі (автори розкривають його як здійснення педагогічного процесу) складається відносно самостійна система із взаємопов'язаних між собою елементів: визначення і роз'яснення мети та завдань майбутньої діяльності; взаємодія викладачів і студентів; використання визначених методів, засобів і форм педагогічного процесу; створення сприятливих умов; здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності студентів; забезпечення зв'язку педагогічного процесу з іншими процесами;

– на підсумковому етапі (аналіз досягнутих результатів) відбувається аналіз ходу і результату педагогічного процесу з тим, щоб у майбутньому не повторити помилок, які неминуче

виникають навіть у бездоганно організованому процесі, і щоб у наступному циклі врахувати неефективні моменти попереднього [137, с. 54 – 58].

Наступним кроком нашого дослідження є розгляд навчально-наукового інструментарію в процесі підготовки МУПШ, що відбувається під час професійної освіти.

Складниками цього поняття є: наука, навчання, інструментарій.

В Академічному словнику української мови знаходимо: «Наука – одна з форм суспільної свідомості, що дає об'єктивне відображення світу; система знань про закономірності розвитку природи і суспільства та способи впливу на оточуючий світ» [604, с. 223].

«Навчання – дія за значенням навчати, навчати і навчатися, навчатися» [604, с. 43]. Навчатися – набувати яких-небудь знань, вивчати, опановувати щось [604, с. 44].

Під інструментарієм дослідження розуміють сукупність методичних і технічних прийомів і операцій, що постає у формі різноманітних документів (робочих матеріалів) і спрямована на одержання з її допомогою інформації [559, с. 132].

Отже, під навчально-науковим інструментарієм розуміємо сукупність методичних і технічних прийомів та операцій, спрямованих на одержання знань та отримання об'єктивного відображення світу чи системи знань про закономірності розвитку природи й суспільства та способи впливу на навколишній світ.

На нашу думку, саме формування КММУПШ є ефективним навчально-науковим інструментарієм, оскільки використання ТРКМ, яка на пострадянському просторі набула назви «Читання та письмо для розвитку критичного мислення», вчить (за Д. Халперн) логічно розмірковувати, аналізувати аргументи, використовувати мислення для перевірки гіпотез, приймати зважені рішення, розвивати навичку вирішення задач, мислити творчо.

Формування КМ МУПШ відбувається з опорою на таксономію освітніх цілей пізнання. Перший варіант такої таксономії був представлений Б. Блумом:

– знання: запам'ятовування та відтворення матеріалу, який вивчається;

– розуміння: встановлення зв'язку, перетворення з однієї форми (зі словесної у графічну); інтерпретація; прогнозування;

– застосування: використання вивченого матеріалу в конкретних умовах і нових ситуаціях;

– аналіз: виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ним, осмислення принципів організації цілого;

– синтез: уміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле з новою системною властивістю;

– оцінка: вміння оцінювати значення того чи того матеріалу для конкретної мети [773, с. 121].

Ця таксономія була вдосконалена Л. Андерсон у 1999 р. і складається із: знання, розуміння, застосування, аналізу, оцінки, створення. Така таксономія, на нашу думку, більш точно відображає мету формування КМ МУПШ, оскільки КМ передбачає можливість вирішення проблем, створення власних ідей тощо.

Отже, мета формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки ґрунтуватиметься на оновленій таксономії Блума-Андерсон.

Методичними засобами і прийомами формування КМ є робота з різними видами текстів (метод опорних слів, подвійний щоденник, припущення на основі запропонованих слів, спрямоване читання або читання із зупинками, читання з маркуванням тексту, читання в парах та ін.), наочні методи і прийоми організації інформації (асоціативний куш, бортовий журнал, діаграма Венна, дерево передбачень, картографування тексту, кластер, порівняльна таблиця, Т-таблиця та ін.), постановка запитань («почережні запитання», «товсті» та «тонкі» запитання, уточнювальні запитання, «читаємо і запитуємо» та ін.), навчальна дискусія (вирішення проблеми, «два кола», дерево рішень, дискусія, займи позицію, неперервна шкала думок та ін.), методи рефлексії (есе, «лінія цінностей», листи самооцінювання, метод «6 капелюхів», метод МПЦ, сенквейн, твір-п'ятихвилинка та ін.) [408].

Отже, такі освітні цілі відповідають вимогам суспільства, роботодавців та сприяють підготовці фахівця, здатного до роботи в умовах Нової української школи. Таким чином, формування КММУПШ є ефективним навчально-науковим інструментарієм, що відбувається через дотримання освітніх цілей та адекватне використання методичних і технічних засобів та прийомів, спрямованих на одержання знань та отримання об'єктивного відображення світу чи системи знань про закономірності розвитку природи і суспільства та способи впливу на навколишній світ.

Оскільки КМ базується, перш за все, на знаннях, важливим є зауваження Г. Ущатовської про унеможливлення розподілу вхідних знань на «чорне» і «біле». За словами авторки, такий розподіл вносить у мислення певний деструктив, що призводить до планування деструктивних культур, відповідальність за це покладається на суспільство: «Сучасна людина у більшості своїх випадків керується не істинними роздумами, а соціальними рефлексами і емоціями. ... Оскільки кожна людина приймає величезну кількість важливих рішень і є особою суспільною – природно, щоб саме суспільство потурбувалося про те, яким саме чином приймаються рішення. Здорове і добре інструментально задіяне системне мислення як масове культурне досягнення можливе і, безумовно, необхідне» [675, с. 73].

А. Федчиняк визначає педагогічне завдання опанування КМ: «Навчити мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу на правильному напрямку, навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення» [678, с. 32].

Отже, педагогічний процес має складну структуру, яку дослідники визначають залежно від того, що покладено в її основу. Основними компонентами є закономірності, принципи, мета, зміст, методи, засоби, форми, етапи педагогічного процесу.

Проте наше дослідження не буде повним без визначення специфіки професійної підготовки МУПШ, яка, на нашу думку, полягає в підготовці мультифункційного фахівця. Така позиція ґрунтується на досвіді навчання за спеціальністю «Початкове

навчання», роботи з підготовки МУПШ, аналізі навчальних планів тощо.

Тож обґрунтуємо поняття мультифункційність. Під цією дефініцією розуміють значну кількість функцій, яку одночасно виконує певний об'єкт. Пояснимо нашу позицію щодо мультифункційності вчителя початкової школи, який у процесі власної професійної діяльності: володіє знаннями зі значної кількості дисциплін: математики, географії, біології, мови і літератури, мистецтва, праці, фізичної культури тощо; працює з дітьми молодшого шкільного віку, що вимагає врахування психолого-педагогічних засад роботи зі школярами цього вікового періоду; тісно співпрацює з людьми різної вікової категорії, що також вимагає особливої підготовки: з дітьми, батьками, бабусями і дідусями, колегами; виконує ролі вчителя, вихователя, психолога, музичного керівника, тренера, репетитора, керівника секції для дитини, консультанта для батьків та ін.; допомагає школяреві адаптуватися в школі до однолітків та освітнього процесу; здійснює науково-педагогічні дослідження; складає навчальні плани (кожного року нові і для всіх дисциплін) і забезпечує їх виконання; щоденно перевіряє зошити, аналізує помилки після кожного уроку кожної дисципліни; веде документацію; регулярно проходить курси підвищення кваліфікації (під час проходження вчителя замінює інший і не обов'язково вчитель початкових класів, що призводить до значних негативних явищ в освітньому процесі).

Ураховуючи специфіку нашого дослідження, відзначимо, що саме на вчителя початкових класів покладено фундаментальне завдання закласти підґрунтя майбутньої особистості, навчити маленьку дитину вчитися, працювати з інформацією, аналізувати її тощо, тобто розпочати роботу з розвитку КМ, планувати час, працювати самостійно і в парах чи групах та ін.

Підготовка до визначених аспектів здійснюється через опанування значної кількості дисциплін, що відображено в навчальному плані підготовки спеціальності 013 «Початкова освіта», яким передбачено опанування таких дисциплін (на прикладі навчального плану ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»): історія України та

української культури, українська мова за професійним спрямуванням, іноземна мова за професійним спрямуванням, філософія (гносеологія), пропедевтика та інформаційні технології, педагогіка, психологія, фізичне виховання, охорона праці, основи медичних знань та цивільний захист, основи початкового курсу математики, сучасна українська мова з практикумом, сучасна російська мова з практикумом, педагогіка початкової школи, дидактика початкової школи, дитяча література з основами літературознавства, методика викладання освітніх галузей «математика», «природознавство», мова і література (українська, російська, англійська), здоров'я і фізична культура, мистецтво, технології, суспільствознавство, ознайомча практика з навчально-виховної роботи вчителя початкових класів (навчальна), курсові роботи з педагогіки, з методик початкового навчання, основи землезнавства і краєзнавства, анатомія, фізіологія, патологія дітей з основами генетики, основи лінгвістичних знань учителів початкової школи, основи ботаніки і зоології, практика із сільськогосподарчої праці, польова практика (навчальна), основи науково-педагогічних досліджень, теорія і методика розв'язання професійно-педагогічних задач, національне виховання в початковій школі на уроках мови і читання.

Отже, можна зробити узагальнення про те, що різноманітність поглядів на структуру педагогічного процесу дозволяє науковцю обрати ті структурні компоненти, які найбільш точно відобразатимуть організований навчально-виховний процес на етапі планування, побудувати модель педагогічної системи за обраним напрямом дослідження й перевірити її ефективність під час професійної підготовки студентів університету.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що аналіз різних поглядів науковців на поняття «педагогічний процес» дозволяє вважати формування КМ МУПШ саме педагогічним процесом, який розглядається як діяльність і як система, є головним щодо поняття «педагогічна діяльність», що розглядається як засіб реалізації педагогічного процесу.

Основними компонентами педагогічного процесу формування КМ МУПШ є загальні і специфічні закономірності,

принципи, мета (оновлена таксономія Блума-Андерсон), зміст, методи, засоби, форми – реалізуються в ТРКМ, етапи педагогічного процесу (підготовчий, основний, підсумковий). При цьому в окресленому педагогічному процесі важливим є врахування специфіки підготовки саме МУПШ, що полягає у врахуванні мультифункційності майбутньої професійної діяльності.

Матеріали другого розділу висвітлено в публікаціях авторки [486; 487; 489; 493; 494; 496; 498; 503; 505; 510; 512 – 514; 516; 520; 521; 523; 805; 806].

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Обґрунтування та моделювання системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки

Обґрунтування та розробка системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки базуватимуться на системному підході.

Розкриваючи зміст цього підрозділу, ставимо перед собою такі завдання: розкрити поняття і структуру системи як наукового феномену; визначити місце досліджуваної системи серед інших систем та її структуру; розглянути поняття «модель» і «моделювання» в педагогічних студіях; розробити і представити модель системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Перш ніж розпочати роботу щодо обґрунтування, розробки та моделювання системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, вважаємо за потрібне виокремити *концептуальні положення формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки*, здійснені на основі аналізу наукової літератури, погляду науковців на проблему формування й розвитку КМ особистості, психолого-педагогічних засад формування КМ МУПШ. Отже, до них ми відносимо:

– перша й провідна концептуальна засада ґрунтується на авторському понятті «КМ МУПШ», яке ми розуміємо як інтегративне новоутворення особистості, що проходить через усю її структуру й реалізується через якісне, свідоме мислення, яке, ґрунтуючись на ціннісних орієнтаціях, когнітивних навичках і стратегіях та враховуючи мультифункційність професії, дозволяє адекватно працювати з інформацією: обґрунтовано робити висновки, давати правильні оцінки, інтерпретувати дані, перевіряти надійність джерел, адекватно

спілкуватись з людьми різних вікових категорій та на основі таких дій приймати обґрунтовані й творчі рішення, створювати власні ідеї в процесі професійної діяльності;

– друге концептуальне положення полягає в тому, що процес професійної підготовки МУПШ ґрунтується на психолого-педагогічних засадах формування КМ, зокрема на структурі особистості;

– третім концептуальним положенням формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки є ідея опори на навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну діяльність в освітньому процесі;

– четвертим принциповим положенням, що розкриває специфіку процесу професійної підготовки МУПШ, є врахування особливостей майбутньої професії – мультифункційність учителя початкової школи;

– п'яте концептуальне положення полягає в тому, що формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки здійснюється через упровадження педагогічної системи;

– шостим важливим концептуальним положенням є використання ТРКМ як інструменту реалізації системи в процесі формування КМ МУПШ.

Після представлення концептуальних положень формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки перейдемо до виконання завдань цього підрозділу.

Щодо першого завдання – розкрити поняття і структуру системи як наукового феномену – вбачаємо його вирішення в такій логічній послідовності наукового пошуку: поняття «система» – види і форми представлення структур у наукових розвідках – класифікації систем – закономірності систем.

Проектування системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки потребує розкриття понять «система» і «педагогічна система».

Поняття система, системність, системні уявлення були предметом досліджень Л. фон Бергаланфі [50], І. Блауберга [60], В. Волкової [120], А. Денисова [120], У. Ешбі [195], А. Кононюка [280], В. Садовського [568], В. Спіцнанделя [624], Б. Флейшмана [696], Е. Юдіна [568].

Основоположником теорії систем вважають біолога Л. фон Берталанфі [50], який у 30-ті рр. ХХ ст. увів поняття «відкритої системи» і сформулював основні ідеї та закономірності узагальнювального спрямування, названого теорією систем. Систему науковець визначав як «комплекс взаємодіючих компонентів» [49] або «сукупність елементів, що знаходяться в певних відношеннях один з одним і середовищем» [50].

За вже усталеними уявленнями термін «система» походить від давньогрецького *συστήμα* – «сполучення» і буквально означає ціле, складене з частин. Він використовується в тих випадках, коли «треба охарактеризувати об'єкт, який досліджується або проектується як дещо ціле, складне і про який неможливо одразу одержати просте уявлення» [639, с. 130].

Розгляд більшості педагогічних понять не буде повним без урахування їх філософських витоків. Це стосується й поняття «система». Філософське осмислення системи застосовується переважно до пізнання. У філософії систему визначають як «упорядковану множину взаємопов'язаних елементів, які мають власну структурну організацію» [480].

В Академічному тлумачному словнику система – це «1. Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь / Продуманий план / Заведений, прийнятий порядок. 2. Класифікація. 3. Форма організації, будова чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ і т. ін.). 4. Сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням. 5. Сукупність принципів, які є основою певного вчення. 6. Будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин» [607, с. 203.].

У Великому енциклопедичному словнику поняття «система» тлумачиться як сукупність компонентів, що складається з елементів, частин, пов'язаних між собою та таких, що утворюють нову якісну єдність [70].

У словнику іншомовних слів знаходимо: система (гр. утворення, складення): 1. Порядок, зумовлений правильним

розташуванням частин, стрункий рід, зв'язне ціле. 2. Сукупність принципів, покладених в основу певного вчення. 3. Форма суспільного устрою. 4. Форма, спосіб побудови, організація чогось та ін. [299].

Отже, спільним у всіх визначеннях системи є цілісність, наявність певних частин (елементів, структури) та взаємозв'язок між ними.

Поняття система розглядається всіма галузями знань, а також на їх стику.

Важливим для нас є погляд учених на матеріальність та нематеріальність системи, а також на зв'язок системи і середовища.

Одні дослідники теорії систем убачають у них матеріальність, інші – нематеріальність. Не заглиблюючись у цю дискусію, зазначимо, що ми дотримуємось думки Н. Волкової та А. Денисова, які, розглядаючи це питання, роблять узагальнення: «У понятті система (як і будь-якої категорії пізнання) об'єктивне і суб'єктивне становлять діалектичну єдність, і слід говорити не про матеріальність або нематеріальність системи, а про підхід до об'єктів дослідження як до систем, про різні уявлення їх на різних стадіях пізнання або створення» [120, с. 29].

В. Спіцнандель виокремлює чотири основні властивості системи, на які необхідно зважати при її побудові:

1) система перш за все є сукупністю елементів. За певних умов елементи можуть розглядатися як системи;

2) між елементами існують суттєві зв'язки або властивості, які за силою зв'язку перевищують зв'язки між елементами системи та елементами, які не входять у систему;

3) системі властива певна організація, що виявляється у зменшенні ентропії системи порівняно з ентропією сукупності елементів, які становлять систему;

4) існування інтеграційних властивостей, тобто властивостей, які властиві системі загалом і не властиві жодному елементу системи. Інакше кажучи, властивості системи не зводяться тільки до властивостей її елементів [624].

Стисло розглянемо основні поняття, що характеризують систему. Дослідники теорії систем традиційно виокремлюють

дві групи понять: 1) поняття, що входять в певні системи, і такі, що характеризують її побудову (елемент, компоненти, підсистема, зв'язок, структура, мета); 2) поняття, що характеризують функціонування й розвиток системи (стан, поведінка, рівновага, стійкість, розвиток, життєвий цикл) [120, с. 33].

Охарактеризуємо поняття, що входять до першої групи.

Так, під *елементом* учені традиційно розуміють межу членування системи з точки зору аспекту розгляду, вирішення конкретного завдання, поставленої мети [120, с. 34]. Під *компонентами* або *підсистемами* – виокремлені відносно незалежні частини системи, яким належать властивості системи, зокрема, така, що має підмету, на досягнення якої орієнтована підсистема, а також інші властивості – цілісності, комунікативності і т. п., які визначаються закономірностями систем [120, с. 35]. Наступне поняття – *зв'язок* – трактується як обмеження ступеня свободи елементів [120, с. 36]; *мета* – як задалегідь мислимий результат свідомої діяльності людини, групи людей [75, с. 498]; *структура* (від лат. «structure», що означає побудову, розташування, порядок) – як явище, що відображає «певні взаємозв'язки, взаєморозташування складових частин системи, її влаштування, побудову» [74, с. 154].

До понять другої групи належать: *стан*, що трактується як миттєва фотографія, «зріз» системи, зупинка на шляху розвитку [120, с. 41]; *поведінка* – здатність системи переходити з одного стану в інший [120, с. 41]; *рівновага* – здатність системи за відсутності зовнішніх обурюючих дій (або при постійних впливах) зберігати свій стан якомога довше [120, с. 42]; *стійкість* – здатність системи повертатися до стану рівноваги після того, як вона була виведена з цього стану під впливом зовнішніх (або в системах з активними елементами – внутрішніх) обурювальних впливів [120, с. 42]; *розвиток* – здатність системи до динамічних змін, переходу від одного стану до іншого [120, с. 43]; *життєвий цикл* – період часу від виникнення потреби в системі та її становлення до зниження ефективності функціонування системи та її «смерті» або ліквідації [120, с. 43].

Отже, будемо спиратися на трактування наведених вище понять у процесі розробки системи в межах нашого дослідження.

Відповідно до логіки виконання першого завдання цього підрозділу розглянемо види й форми представлення структур систем у науковій літературі з метою визначення виду системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури показав, що в теорії систем виокремлюють мережеву структуру або мережу, ієрархічну структуру, багаторівневі ієрархічні структури, матричні структури, змішані ієрархічні структури з вертикальними й горизонтальними зв'язками, структури з довільними зв'язками.

Систему формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки будемо розглядати як змішану ієрархічну структуру з вертикальними й горизонтальними зв'язками. Вертикальні зв'язки будемо будувати як зв'язки між компонентами системи різної сили, що розташовані в порядку від вищого до нижчого [733]. Горизонтальні ж зв'язки будемо аналізувати як рівнозначні зв'язки між компонентами одного рівня. Причому, одні й ті самі компоненти горизонтальної структури можуть бути на різних рівнях вертикальної структури системи.

Наступним логічним кроком вважаємо необхідність визначення місця системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки серед інших систем, для цього розглянемо їхню класифікацію за різними ознаками.

Насамперед у науковій літературі системи класифікуються за *відкритістю і закритістю*. При цьому основною відмінною рисою відкритих систем є здатність обмінюватись із середовищем масою, енергією, інформацією, а закритих – позбавленість цієї здатності, тобто ізольованість від середовища [120, с. 62].

Щодо ознаки *цілеспрямованості систем*, то такими вважаються системи, у яких цілі закладаються ззовні (зазвичай це має місце в закритих системах), і системи, у яких цілі формуються всередині (що характерно для відкритих, самоорганізованих систем) [120, с. 63].

Відповідно до класифікації систем за ступенем організованості виокремлюють *добре організовані й погано*

організовані, або дифузні, а також такі, що *самоорганізуються* та *саморозвиваються*.

Також у науковій літературі багато уваги приділено визначенню *закономірностей* функціонування й розвитку систем, серед яких основними є закономірності:

– взаємодії частини та цілого (цілісність або емерджентність, прогресувальна систематизація, прогресувальна факторизація, адитивність);

– ієрархічної впорядкованості (комунікативність, ієрархічність);

– здійсненності систем (еквіфінальність, закон «необхідного різноманіття» У. Ешбі, потенційна здійсненність Б. Флейшмана);

– розвитку систем (історичність, самоорганізація) [120, с. 74 – 75].

Отже, узагальнюючи наведений вище аналітичний матеріал щодо визначення, структури, властивостей, ознак, класифікації систем, можемо припустити, що система формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки може бути представлена як система, що має змішану ієрархічну структуру з вертикальними й горизонтальними зв'язками; є відкритою, цілеспрямованою (мета формується всередині системи) та такою, що саморозвивається на основі закономірностей функціонування й розвитку систем.

На виконання наступного завдання – визначити місце досліджуваної системи серед інших систем – проаналізуємо системи, які найбільше відображають характеристики системи формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Розкриття цього аспекту розпочнемо з представлення класифікації систем за складністю. Відзначимо, що серед них розрізняють «великі системи» і «складні системи». У класифікації К. Боулдінга за рівнем складності серед живих систем знаходимо системи, що характеризують самосвідомість, мислення й нетривіальну поведінку [775], до яких можна віднести і нашу систему, оскільки її мета та результат торкаються саме формування мислення, зокрема критичного, в освітньому процесі. На більш високому щаблі знаходяться соціальні системи [120, с. 204]. Освіта належить саме до

соціальних інститутів, що діють у духовній сфері. Тож зупинимось більш докладно на соціальних системах. Звертаючись до соціологічних досліджень, знаходимо визначення поняття «соціальна система»: соціальна система – цілісне утворення, основними елементами якого є люди, їхні зв'язки, взаємодія і відносини [619, с. 30]. Це поняття також торкається поняття «соціальний інститут», під яким розуміють «стійкі форми організації спільної діяльності людей, що склалися. Вони мають забезпечувати надійність, регулярність задоволення потреб суб'єктів, груп, суспільства в цілому» [619, с. 70]. У джерелах соціологічного напрямку [619, с. 70] до загальних ознак соціального інституту відносять: виділення певного кола суб'єктів, які в процесі діяльності вступають у відносини, що набувають стійкого характеру; певну (більш-менш формалізовану) організацію; наявність специфічних соціальних норм та приписів, що регулюють поведінку людей у межах соціального інституту; наявність соціально значущих функцій інституту, що інтегрують його до соціальної системи та забезпечують участь у процесі інтеграції останньої [619, с. 71].

Тож можемо стверджувати, що система, яку ми досліджуємо в нашій роботі, належить до соціальних, бо вона буде впроваджена в освітню систему ЗВО як підсистема. Сама ж освітня система ЗВО є підсистемою системи освіти України, яка, своєю чергою, є підсистемою більш широкої соціальної системи і т. п. При цьому необхідно врахувати те, що наша система стосується процесу навчання, а отже, є педагогічною системою, тому вважаємо за необхідне наступним кроком нашого дослідження розкрити особливості педагогічних систем та їхню структуру.

Підтвердженням того, що педагогічна система належить до соціальних систем, слугує низка аргументів, які наводить В. Якунін, спираючись на загальні системні властивості й ознаки: як і інші системи, педагогічні є відкритими, оскільки між ними і зовнішнім світом відбувається постійний обмін людьми та інформацією; будь-яка педагогічна система є складною, оскільки вміщує множинність підсистем і одночасно входить як складник до інших систем чи підсистем вищого порядку; педагогічні системи динамічні, оскільки вони

функціують в умовах змінності різних чинників зовнішнього оточення, а також зміни внутрішніх станів системи, викликаних цими чинниками; педагогічні системи виникають, створюються і діють з певною метою, у яких відображається усвідомлена потреба суспільства в навчанні й вихованні. Такі системи з активною поведінкою прийнято називати цілеспрямованими; у межах цілеспрямованих і динамічних систем педагогічні слід віднести до числа таких, що розвиваються; педагогічні системи функціують і розвиваються не стихійно, тому постають як самокеровані [764, с. 24 – 26].

Своєю чергою, В. Беспалько під педагогічною системою розуміє «визначену сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями» [53, с. 6]. Цінним для нашого дослідження є зауваження науковця щодо умов зміни тієї чи тієї системи відповідно до визначення поняття педагогічна система: «Ціннісними орієнтаціями конкретного суспільства задаються цілі формування особистості, а значить має змінюватись і педагогічна система: змінюються цілі – повинна мінятися і система» [53, с. 6]. Тож, зважаючи на те, що суспільство ставить нові вимоги до фахівців, цінністю стає критичне ставлення до інформації, необхідною є зміна системи освіти, яка має стати спрямованою на формування особистості, яка критично мислить.

Отже, узагальнюючи загальні ознаки системи, соціальної системи, а також педагогічної системи, підтверджуючи висунуте нами раніше припущення про ознаки системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, можна стверджувати, що ця система буде належати до педагогічних, за походженням – до реальних, за субстанціональною ознакою – до соціальних, за рівнем складності – до складних, за характером взаємодії із зовнішнім середовищем – до відкритих, за ознакою мінливості – до динамічних, за способом детермінації – до вірогіднісних, за наявністю цілей – до цілеспрямованих, за ознакою керованості – до самокерованих.

На підтвердження нашого припущення постає позиція Л. Оршанського та В. Сидоренка, які визначають загальні

ознаки педагогічних систем: 1) реальні (за своїм походженням); 2) соціальні (за субстанціональною ознакою); 3) складні (за рівнем складності); 4) відкриті (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем); 5) динамічні (за ознакою мінливості); 6) можливісні (за способом детермінації); 7) цілеспрямовані (за наявністю цілей); 8) самокеровані (за ознакою керованості) [433].

Відповідно до логіки нашого дослідження та на виконання третього завдання цього підрозділу розкриємо структуру педагогічних систем, до яких належить і наша.

За результатами аналітико-синтетичної дослідницької роботи В. Беспалько виокремлює структуру будь-якої педагогічної системи в контексті історичних епох (античної чи середньовічної, буржуазної чи соціалістичної), що становить сукупність взаємопов'язаних інваріантних елементів: учні; цілі виховання (загальні і часткові); зміст виховання; процеси виховання; учителі (або ТЗН – технічні засоби навчання); організаційні форми виховної роботи [53, с. 6 – 7]. Автор наголошує на достатності цих елементів для опису й порівняння всіх систем: «В описі складу і структури перерахованих шести елементів педагогічної системи міститься повна інформація про будь-які системи освіти, достатня, щоб не тільки обговорювати й аналізувати сутність системи, але й порівнювати системи між собою, а також їх проектувати, прогнозувати їхній розвиток й експериментально досліджувати» [53, с. 15].

Інші педагоги розкривають такі основні ознаки й характеристики педагогічної системи, через які визначають її зміст і структуру:

– педагогічна система є цілеспрямованою цілісною сукупністю компонентів, що характеризуються своїми функціями, через які вона включається до більш складних систем (за А. Сидоркіним) [590, с. 4];

– педагогічна система належить до соціальних систем і є «замкненою, динамічною, такою, що сама розвивається» [380, с. 91];

– педагогічна система є конкретизацією освітньої системи, яка здійснюється через зміст та форми діяльності підрозділів у структурі освіти [102, с. 29];

– педагогічна система є впорядкованою сукупністю педагогічних засобів і особистісно зорієнтованих технологій, які на основі формування в студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до діагностичної діяльності, діагностичних знань, розвитку педагогічного мислення, оволодіння способами виконання діагностичних дій забезпечують готовність майбутніх учителів до проведення діагностичної діяльності, створюють ресурсне забезпечення діагностичного супроводу [368, с. 23]. Таке визначення розкриває саморегульовану багатоаспектну систему, що відображає систему підготовки майбутнього вчителя до діагностичної діяльності;

– педагогічна система – це соціально зумовлена цілісність учасників педагогічного процесу, які взаємодіють між собою, навколишнім середовищем та її духовними й матеріальними цінностями на основі співпраці; спрямована на формування й розвиток особистості [729] тощо.

Поділяючи погляди на педагогічну систему та її структуру наведених вище вчених, нам усе ж найбільше імпонує визначення Н. Кузьміної, де у структурі педагогічної системи дослідниця виділяє структурні та функційні компоненти. Під структурними компонентами вона розуміє «основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, власне, утворює ці системи» [387, с. 11]. До базових характеристик відносить цілі, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів та учнів [387, с. 13]. Відповідно, під функційними компонентами Н. Кузьміна розуміє «стійкі зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів, які зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем та внаслідок цього – їхню стійкість, життєстійкість. У педагогічних системах вчена виокремлює гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний, функційний компоненти» [387, с. 16]. У більш пізніх своїх працях дослідниця змінила п'ятикомпонентну модель педагогічної системи на семикомпонентну, до якої додала оцінний і прогностичний компоненти [312, с. 145, 151].

Своєю чергою, В. Гінецинський виокремлює чотири функційних компоненти педагогічної системи: презентативний, інсентивний, корегувальний, діагностувальний:

1. Презентативна функція полягає у викладенні учнями змісту матеріалу. Виокремлення цієї функції ґрунтується на абстрагуванні від конкретних форм навчання. Вона орієнтована на сам факт викладення навчального матеріалу.

2. Інсентивна функція полягає в тому, щоб викликати в учнів інтерес до засвоєння інформації. Її реалізація пов'язана з постановкою запитань, оцінкою відповідей.

3. Корегувальна функція пов'язана з виправленням і зіставленням результатів діяльності самих учнів.

4. Діагностувальна функція забезпечує зворотний зв'язок [134, с. 45].

Така позиція, на наш погляд, не заперечує структуру педагогічної системи Н. Кузьміної, а лише певною мірою уточнює її.

Підсумовуючи сказане вище та ще більше звужуючи наше дослідження, услід за В. Ортинським, зазначаємо, що різновидами педагогічних систем є система освіти та система освітнього процесу, а відповідно до соціальних інститутів можемо говорити про педагогічну систему закладу вищої освіти, яка є сукупністю відносно самостійних елементів, функційно пов'язаних між собою стратегічною метою – підготовкою студентів до професійної діяльності та суспільного життя [432, с. 17]. Тож ми будемо говорити про педагогічну систему освітнього процесу ЗВО, спрямовану на формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

На підставі наведених вище міркувань про сутнісні ознаки, структуру та співвідношення понять системи, соціальні системи, педагогічні системи можемо стверджувати таке: педагогічна система ЗВО є підсистемою системи освіти України, яка, своєю чергою, є підсистемою соціальної системи. Педагогічна система формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки є підсистемою педагогічної системи ЗВО. Компонентом, що дозволить умовно відокремити та відобразити специфіку системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, а також підпорядкувати її

стратегічній меті вищої освіти (підготовка студентів до професійної діяльності та суспільного життя), є **технологія розвитку критичного мислення**. Визначаючи структуру системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, ми не порушуємо традиційну п'ятикомпонентну систему (до прикладу, за Н. Кузьміною), а лише наповнюємо кожний компонент змістом, спрямованим на формування критичного мислення МУПШ: 1) мета (формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки), 2) навчальна інформація (зміст дисциплін професійного спрямування, спрямований на формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки), 3) засоби педагогічної комунікації (ТРКМ), 4) учень (об'єкт – МУПШ), 5) педагог (суб'єкт – викладач) (див. рис. 3.1).

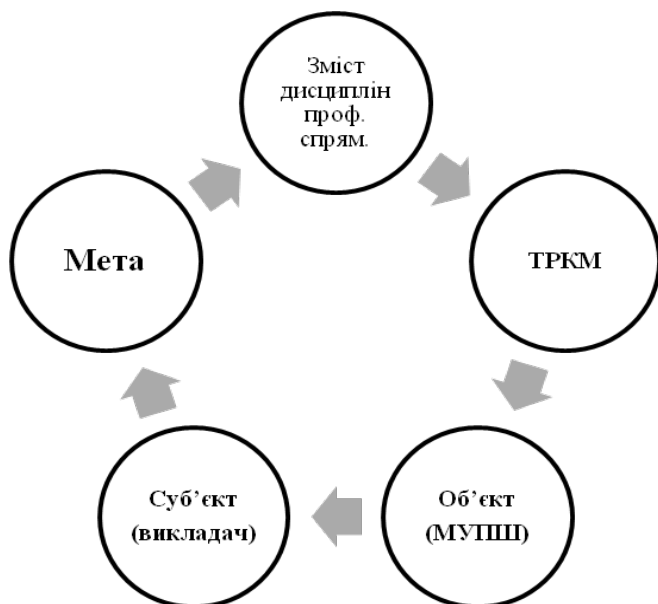


Рис. 3.1. Педагогічна система формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ у ЗВО

З рисунка видно, що всі компоненти системи є взаємопов'язаними і взаємозалежними, видалення будь-якого компонента призводить до порушення системи. Структурні компоненти педагогічної системи (мета, об'єкт (МУПШ),

суб'єкт (викладач), зміст, технологія) поєднуються різноманітними функційними зв'язками.

Отже, система формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки складатиметься з п'яти взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: мети, змісту дисциплін професійного спрямування, ТРКМ, об'єкта (МУПШ), суб'єкта (викладач).

Спираючись на концептуальні положення теорії педагогічних систем (В. Беспалько, І. Блауберг, Н. Кузьміна, В. Оргинський, В. Садовський, Е. Юдін та ін.), *систему формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки ми розумітимемо як цілісну, упорядковану взаємозумовлювальну сукупність компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-суб'єктний, змістово-технологічний, діагностичний), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають упровадження ТРКМ як інструменту реалізації системи та головного чинника формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.*

Отже, ми наблизилися до наступного завдання цього підрозділу – моделювання системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки. Тому логічним буде розпочати його виконання з розгляду понять «модель» і «моделювання» в педагогічних дослідженнях.

Авторський колектив «Термінологічного словника з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» висловлює думку про те, що «застосування моделей дослідження об'єктів пізнання лежить в основі методу моделювання», що, «по-перше, дозволяє поєднати теоретичне обґрунтування механізмів розвитку об'єкта й емпіричне дослідження – спостереження й експеримент, а, по-друге, об'єднує знання різних галузей наук про людину» [644, с. 95].

Своєю чергою, «моделювання», за свідченням Г. Цехмістрової, розглядають у сфері філософії науки як опосередкований метод відображення об'єктів чи явищ, пряме вивчення яких є складним і неможливим [715].

У наукових педагогічних дослідженнях активно використовують поняття «педагогічне моделювання», під яким

в Українському педагогічному енциклопедичному словнику розуміється «науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам і наміченій побудові майбутньої моделі досліджуваного педагогічного процесу, враховуючи властивості, які вивчаються в ході педагогічного експерименту. Метою педагогічного моделювання є виявлення можливостей удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності та якості на основі аналізу моделі» [146, с. 213].

Цілком розділяємо думку А.Макаренка щодо мети використання педагогічного моделювання, яке, на думку відомого педагога, використовується для вирішення таких педагогічних завдань, як планування й організація навчально-виховного процесу, оптимізація структури змісту навчання й виховання, побудова технології освітнього процесу [357].

Як відомо, моделювання, зокрема й педагогічне, базується на понятті «модель». У словниках воно розглядається як багатозначне, зокрема у Великому тлумачному словнику представлено так: 1. Зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось. 2. Тип, марка конструкції. 3. Предмет, відтворений у зменшеному, іноді збільшеному або натуральному вигляді. 4. Те, що є матеріалом, натурою для художнього зображення, відтворення. 5. Зразок, з якого знімається форма для відливання або відтворення в іншому матеріалі [602]. У Великому тлумачному словнику – уявний чи умовний образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник [101, с. 683]. Філософський енциклопедичний словник тлумачить поняття «модель» як систему: «предметна, знакова чи уявна система, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принцип внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме, безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, й може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього» [691, с. 391].

У науковій літературі стикаємось зі значною кількістю тлумачень цього поняття:

– модель (від англ. *model*) – це речовина, знакова або уявна система, яка відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування об'єкта, його властивості, ознаки чи характеристики (за Г. Шандригось) [730];

– еталон, стандарт, умовний образ будь-якого об'єкта, що застосовується як його замітник для дослідження властивостей, зв'язків предметів і явищ реальної дійсності [625];

– штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає й відтворює в простішому й огрубленому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта (за О. Дахіним) [166];

– система-репрезентант, аналіз якої слугує способом отримання інформації про іншу систему (за І. Кульчицьким) [321];

– створена або обрана суб'єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відношення, параметри) об'єкта вивчення і через це перебуває з ним у такому відношенні заміщення і схожості, що дослідження її служить опосередкованим способом отримання знань про цей об'єкт (за К. Батароевим) [39];

– штучно створена система елементів, що з певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що визначаються (за С. Гончаренком) [144, с. 120];

– уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи і відтворюючи об'єкт дослідження (природний чи соціальний), здатна змінити його так, що її вивчення дає нові відомості про об'єкт (за П. Сікорським) [596];

– уявна або матеріальна здійснювана система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінити його так, що його вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт (за Ю. Штоффом) [747].

Отже, аналіз визначень поняття «модель» дає підстави для таких узагальнень: це штучно утворений зразок чого-небудь, відтворений у зменшеному, іноді збільшеному або натуральному вигляді; їй притаманна ознака системності; через аналіз моделі системи стає можливим визначення інформації

про її елементи та отримання нових знань про досліджуваний об'єкт.

Побудова моделі системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки вимагає визначення її функційних особливостей.

Так, Т. Пушкар виокремлює головні функції, які виконує модель:

– теоретичну – дає можливість реалізувати специфічний образ дійсності, який відповідає діалектичним закономірностям єдності загального і одиничного, логічного і чуттєвого, абстрактного і конкретного;

– практичну – дозволяє представити модель як інструмент і засіб наукового експерименту.

Крім того, модель може виконувати описивну, прогностичну і нормативну функції [540, с. 274].

Проектуючи ці функції на нашу модель, відзначаємо, що теоретична функція моделі дозволяє представити теоретичне підґрунтя системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки з урахуванням діалектичних закономірностей; у той час як описивна функція цієї моделі полягає в поясненні специфіки та змісту означеної системи за рахунок абстрагування від реалій кожного окремого ЗВО, а також установити її суттєві змістові характеристики; прогностична функція дозволяє здійснити передбачення щодо перспектив подальшого розвитку цієї системи, а також використання найбільш ефективних методів і прийомів; нормативна функція визначає можливість опису, а також побудови ідеального образу процесу формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Побудову моделі системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки неможливо здійснити без урахування її типу й виду.

У науковій літературі представлено значну кількість класифікації моделей за різними ознаками, типами й видами.

А. Веденов розробив класифікацію за способом реалізації моделі:

– субстанціональні – ті, що будуються з урахуванням субстанціонального підходу, який дає можливість виділяти базові субстанції для наукового аналізу;

– структурні – такі, при побудові яких найважливішими є сутнісні взаємозв'язки між структурними компонентами;

– функційні – при створенні яких ураховуються функції всіх компонентів та їхня роль у досягненні очікуваного результату;

– змішані моделі – поєднують риси двох чи всіх попередніх; до таких належить, насамперед, структурно-функційна модель [98].

Ми розділяємо думку О. Лебідь, яка, услід за М. Горячовою, стверджує, що «в педагогічному моделюванні найчастіше використовують структурно-функціональні моделі, де об'єкт розглядається як цілісна система з частинами – компонентами, які пов'язані між собою структурними й функційними зв'язками, підпорядковуються логічній і часовій послідовності й слугують для вирішення окремих завдань» [154, с. 74; 333, с. 120].

Отже, ми будемо будувати структурно-функційну модель системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, де всі компоненти будуть пов'язані між собою структурними й функційними зв'язками, підпорядковуватимуться логічній і часовій послідовності та слугуватимуть для досягнення визначеної мети.

Модель формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки передбачає моделювання у двох аспектах: моделювання освітнього процесу у ЗВО та моделювання процесу професійної освіти МУПШ з урахуванням ТРКМ.

Узагальнюючи сказане вище, доходимо висновку, що моделювання як метод відіграє ключову роль у розробці системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, оскільки дозволяє спрогнозувати й спланувати майбутню дослідну діяльність, поєднати теоретичні знання й емпіричне дослідження та перевірити ефективність запропонованої системи. Ми будемо послуговуватися педагогічним моделюванням, використовуючи структурно-функційну модель як систему, яка відображає та відтворює

процес формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки і здатна змінити його так, що його вивчення дасть нам нову інформацію про нього.

Подальша логіка нашого дослідження вимагає розгляду структурних компонентів моделі педагогічної системи ЗВО. Найбільш узагальнено традиційні складники моделі професійної підготовки майбутніх учителів виокремлює Т. Пушкар:

– цільовий компонент (ціле-мотиваційний, соціально-цільовий і т. п.), у межах якого вирішується питання «з якою метою здійснюється професійна підготовка МУПШ?» або ж «що має стати результатом професійної підготовки МУПШ?»;

– змістовий компонент (змістово-діяльнісний, змістово-процедурний тощо) – виявляє специфіку змісту професійної підготовки, побудованої з урахуванням комплексу принципів;

– процесуальний (діяльнісний, технологічний, діяльнісно-процедурний та ін.) – уміщує характеристику основних форм професійної підготовки, засобів її здійснення, зокрема авторський складник професійної підготовки;

– результативний (оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, дослідницько-рефлексивний, дослідницько-рефлексивний, аксіологічний тощо) – яким детерміновано співвіднесення мети і результату розробленої моделі та здійснюється перевірка отриманих результатів у ході експерименту [540, с. 276].

Інші ж науковці виокремлюють такі складові компоненти, що, на їхню думку, якнайбільш точно репрезентують специфіку їхнього дослідження: О. Ліннік, розглядаючи систему підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, покладаючи в основу професійно спрямоване освітнє середовище, виокремлює цілепрогностичний, проєктувальний (програмно-цільовий), конструктивний (ціннісно-змістовий, особистісно-смісловий), комунікативний (інформаційно-комунікативний), організаційний (технологічний), оцінювально-коригувальний (результативний) [352, с. 195]. Н. Нікула, досліджуючи формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки, визначає три блоки – теоретико-методологічний, змістово-діяльнісний,

результативний [414]. М. Єгупова в процесі проектування системи професійної підготовки врахувала такі компоненти: цільовий, змістовий, методичний, результативно-оцінний [188, с. 225]. Н. Мар'євич у моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів виокремила цільовий, методологічний, операційно-змістовий, результативний компоненти [369, с. 8]. В. Черноус у моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи в процесі вивчення математичних дисциплін виділяє ціле-мотиваційний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-операційний та оцінно-результативний [723, с. 399]. Н. Дідур, досліджуючи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки, виокремлює: аксіологічний, когнітивний, комунікативний, прогностичний компоненти [181, с. 9]. О. Красовська, своєю чергою, проектує модель процесу професійної підготовки МУПШ у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій з цільового, теоретико-методологічного, організаційно-методичного, діагностично-результативного блоків [294, с. 18]. О. Шквир у моделі ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень визначає цільовий, концептуальний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний блоки [742, с. 18].

Окремо представимо компоненти методики розвитку КМ учнів середньої школи, виокремлені С. Терном: цільовий, змістовий, організаційний та результативний:

- цільовий полягає в опануванні загальнометодологічними принципами, стратегіями та процедурами КМ;
- змістовий представлений системою проблемних задач;
- організаційний характеризує взаємодію вчителів та школярів, що відбито в методичних рекомендаціях для вчителів;
- результативний характеризує досягнуті зрушення відповідно до поставленої мети [652, с. 23]. Уважаємо, що ці компоненти методики розвитку КМ цілком можна співвіднести з компонентами системи.

Наведені компоненти (або блоки) педагогічних систем у наукових розвідках не суперечать компонентам, виокремлених

Н. Кузьміною, а лише дозволяють більш точно й докладно розкрити особливості досліджуваної системи.

Тож, спираючись на науково-теоретичні надбання щодо моделювання педагогічних систем і до визначених особливостей нашої моделі, перейдемо безпосередньо до розкриття її складників.

Уважаємо за доцільне виокремити в моделі системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки упорядковану сукупність компонентів, що мають функційні зв'язки: *ціле-результативний*, *теоретико-методологічний*, *об'єкт-суб'єктний*, *змістово-технологічний*, *діагностичний*.

При цьому: *ціле-результативний компонент* передбачає проектування глобальних, локальних та оперативних цілей і результату формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки та охоплює чинники, які сприяють формуванню КМ МУПШ; *теоретико-методологічний* – визначає методологічні підходи, концептуальні засади, загальні і специфічні принципи формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ; *суб'єкт-суб'єктний* – розкриває портрети суб'єкта (МУПШ) та суб'єкта (викладач) системи крізь призму КМ та особливості їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки; *змістово-технологічний* – містить 3 складники: 1) зміст формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки; 2) ТРКМ МУПШ у процесі професійної підготовки; 3) етапи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки (діагностико-проектувальний, організаційно-діяльнісний, контрольно-оцінний); *діагностичний* – містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний, рефлексивний) та рівні (елементарний, репродуктивний, конструктивний, продуктивно-творчий) сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки на різних етапах експерименту.

Як результат прогнозувальної роботи на цьому етапі дослідження наводимо графічну модель педагогічної системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» для подальшої її характеристики – і загалом, і окремих компонентів у п. 3.2.

Наголосимо на тому, що, хоча компоненти моделі педагогічної системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки і представлені окремо, усі складники є взаємопроникненими, а тому визначити їхні межі майже неможливо. Це демонструє діалектичну взаємозалежність категорій загального й одиничного: ні одиничне, ні загальне не можуть існувати самотійно. Усяке загальне вбирає характеристики окремих (одиничних) компонентів, з яких воно складається. А кожне одиничне відбиває в собі ознаки загального [164].

Спираючись на концептуальні положення теорії педагогічних систем (В. Беспалько, І. Блауберг, Н. Кузьміна, В. Ортинський, В. Садовський, Е. Юдін та ін.), розроблені моделі педагогічних систем (Н. Дідур, О. Красовська, О. Ліннік, Н. Мар'євич, Н. Нікула, Т. Пушкар, В. Чорноус, О. Шквир та ін.), *систему формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ ми розумітимемо як цілісну, упорядковану взаємозумовлювальну сукупність компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, суб'єкт-суб'єктний, змістово-технологічний, діагностичний), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають упровадження ТРКМ як головного чинника формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.*

Отже, виконуючи мету цього підрозділу дослідження, що полягала в науковому обґрунтуванні та моделюванні системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, нами було: здійснено аналіз загальної теорії системи та відбір тих її положень, зокрема системотвірних ознак і складників, які зробили можливим більш точно й повно описати процес формування КМ МУПШ у професійній підготовці; визначено поняття системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки; розроблено модель педагогічної системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Резюмуючи викладений у цьому підрозділі матеріал, зазначимо таке.

Систему як базове поняття дослідження ми визначили як множину взаємопов'язаних, взаємозалежних і взаємодіючих компонентів, об'єднаних метою.

На підставі узагальнених ознак системи педагогічну систему формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки за субстанціональними ознаками відносимо до соціальних систем, за походженням – до реальних, за рівнем складності – до складних, за характером взаємодії із зовнішнім середовищем – до відкритих, за ознакою мінливості – до динамічних, за способом детермінації – до цілеспрямованих, за ознакою керованості – до самокерованих. Структуру педагогічної системи становлять компоненти, поєднані функційними зв'язками, мінімальна кількість таких компонентів – п'ять (за Н. Кузьміною): мета, зміст професійної підготовки, ТРКМ, об'єкт (МУПШ), суб'єкт (викладач).

З метою репрезентації специфічного призначення системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, визначення інформації про її елементи та отримання знань про досліджуваний об'єкт нами застосовано метод моделювання, результатом якого стало створення моделі цієї системи.

У процесі моделювання системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки ми виокремили впорядковану сукупність компонентів: ціле-результативного, теоретико-методологічного, об'єкт-суб'єктного, змістово-технологічного та діагностичного.

У результаті теоретичного дослідження визначено поняття системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки як цілісну, упорядковану взаємозумовлювальну сукупність компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, об'єкт-суб'єктний, змістово-технологічний, діагностичний), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають упровадження ТРКМ як інструменту реалізації системи та головного чинника формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Наступним етапом нашої роботи буде характеристика визначених компонентів.

3.2. Характеристика компонентів системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки

Для максимального наближення до практичної реалізації змодельованої нами в попередньому підрозділі системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки необхідним і наступним кроком дослідження є проєктування змісту та функцій кожного з визначених компонентів. Отже, метою цього підрозділу дослідження є прогнозування й проєктування змісту формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки і на рівні системи загалом, і в межах її взаємопов'язаних компонентів:

3.2.1. Ціле-результативний компонент. Як було зазначено в підрозділі 2.3, формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки є педагогічним процесом, який традиційно характеризується цілісністю, системністю, підпорядкованістю єдиній меті. Цілком розділяємо думку Н. Гумерової, яка зазначає, що «в реальному педагогічному процесі мета є визначальним чинником, тим стрижнем, довкола якого педагог об'єднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них» [157, с. 42]. Звичайно, впровадження педагогічного процесу має призвести до певних передбачуваних результатів, які, власне, і визначає поставлена мета. Отже, першим компонентом системи, характеристику якого ми докладно розкриємо через ціле-результативний компонент, буде мета та завдання формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки. Цей компонент підкоряє та об'єднує всі інші компоненти системи.

На сьогодні в педагогічній науці немає чітко окреслених позицій щодо цілеутворення. Науковці надають визначення дефініцій «ціль (мета)», «освітня мета» та «педагогічна мета». Щодо видів чи рівнів певні напрями в педагогічній науці відсутні. Традиційно визначають тільки триєдину навчальну мету: навчальну, виховну, розвивальну. У світлі нашого

дослідження нам імпонує позиція Л. Столяренко щодо виокремлення видів педагогічних цілей. Науковиця визначає нормативні державні цілі, суспільні та ініціативні цілі самих педагогів та учнів. За Л. Столяренко, до нормативних державних цілей належать найбільш загальні, що визначаються в урядових документах, державних стандартах освіти. До групи суспільних цілей вона відносить і громадські цілі, зокрема й запити роботодавців, які враховує система підготовки майбутніх фахівців. Наступна група – ініціативні цілі – реалізується в безпосередніх цілях, які розробляють самі педагоги-практики та їхні учні з урахуванням типу навчального закладу, профілю спеціалізації й навчального предмета, з урахуванням рівня розвитку учнів, підготовленості педагогів [629].

Підґрунтям педагогічної системи формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ стало уявлення про ієрархію цілей, що сприяє її гнучкості, динамічності й забезпечує «перехід від вимог соціального замовлення на вчителя національної школи до врахування індивідуальних можливостей студентів» [180, с. 12]. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення на трьох рівнях: глобальному, етапному локальному, оперативному. Наголосимо на тому, що цільовий компонент пронизує всі інші компоненти системи. Коротко розглянемо характеристику рівнів і видів цілей.

Представимо ієрархію цілей саме через ці три рівні цілей: глобальний, локальний, оперативний.

На *глобальному рівні* відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення в побудові моделі формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки. Глобальний рівень репрезентовано державними, суспільними та оперативними цілями, які ґрунтуються на найсучасніших нормативно-правових документах України та концептуальних положеннях, які детально описано в підрозділі 1.2: Закон України «Про освіту» (2017 р.), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» (2011 р., 2020 р.), Державний стандарт початкової освіти (2019 р.), документ «Нова українська школа: основи Стандарту освіти» (2016 р.), Концепція «Нова українська школа» (2016 р.),

Державний стандарт вищої освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта» (2019 р.) та ін. Сформулюємо глобальні цілі, спираючись на ці документи:

– *державні освітні цілі. Метою освіти є* всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних творчих і фізичних здібностей, формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вбору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого культурного потенціалу [445]; *метою вищої освіти є* здобуття високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [445]; виховання громадянина, здатного до самостійного мислення [529].

Грунтуючись на компетентнісному підході щодо визначення цілей освіти, у Законі України «Про освіту» та інших документах визначено спільні вміння для всіх компетентностей: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, *критичне та системне мислення*, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [445]; *формування вміння критично та системно мислити*, здатність обґрунтовувати свою позицію, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [445]; підготовка студентів до професійної діяльності та суспільного життя [432, с. 17]; підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі [445] тощо. Отже, державними цілями формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ є підготовка фахівців, які критично та системно мислять;

– *суспільні*: потреба у фахівцях, здатних до КМ; наявність КМ у здобувачів освіти та фахівців освітньої галузі [447]; МУПШ здатний успішно здійснювати критично мисленнєву діяльність у процесі професійної діяльності.

– *ініціативні*: орієнтація студентів на морально-етичні цінності людства та усвідомлення цінності знань, пробудження національної та громадської самосвідомості.

На *локальному рівні* формування КМ МУПШ стає одним зі складників ініціативних цілей на всіх предметах професійного спрямування в процесі навчання у ЗВО. Формування КМ МУПШ на локальному рівні ЗВО відбувається як система за етапами, кожний з яких також має власну мету:

– діагностико-проектувальний етап – діагностування рівня сформованості КМ. Проектування системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;

– організаційно-діяльнісний етап – упровадження системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;

– контрольньо-оцінний етап – оцінка ефективності системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

На *оперативному рівні* мета полягає у формуванні цілей відповідно до кожного окремого виду діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) та відповідно до вивчення навчальних предметів професійного спрямування, які згідно з навчальними планами належать до циклу професійної підготовки. На цьому етапі можна визначити таку мету: на основі об'єктивного контролю ефективно вдосконалювати освітній процес, спрямований на формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки. Ця мета реалізується в процесі:

– навчальної діяльності в її різноманітних академічних формах: аудиторній (лекції, практичні та семінарські заняття) та позааудиторній (самостійна робота), за допомогою яких можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності;

– квазіпрофесійної діяльності – відтворення елементів праці вчителя початкової школи в умовах ЗВО, а також певних взаємин між виконавцями в різних ігрових формах;

– навчально-професійної діяльності МУПШ під час різних видів практик, виконання науково-дослідної роботи, написання

різних видів робіт у жанрі академічного письма (реферати, курсові роботи).

Уважаємо за доцільне на оперативному рівні розкрити й урахувати мету особистісно зорієнтованої професійної педагогічної освіти, тут ми розділяємо думку Н. Калити, яка визначає цю мету як «підготовку вчителя професіонала, здатного до самонавчання, самовдосконалення й саморозвитку упродовж життя, який є творчою особистістю, дослідником-пошукувачем, що аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми високоефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання, має повагу до особистості учня, розуміє його потреби» [238, с. 267]. Це визначення підкреслює взаємозв'язок усіх рівнів цілей, оскільки враховує і цілі глобального рівня, і локального, і оперативного.

Відзначимо, що реалізація цілей на оперативному рівні здійснюється з опорою на оновлену таксономію цілей Блума-Андерсон. Спираючись на ієрархію цих цілей, ми виокремимо критерії рівнів сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Зупинимось більш докладно на цій таксономії.

Ієрархія цілей від найнижчого до найбільшого має такий вигляд:



Рис. 3.2. Таксономія Блума-Андерсон

Оновлена таксономія Блума дозволяє виокремити чотири рівні: елементарний – знання й розуміння, репродуктивний – застосування, конструктивний – аналіз і оцінка, продуктивно-творчий – створення.

Загальновизнаною перевагою таксономії Блума-Андерсон є систематизований підхід до визначення запланованих результатів навчання. Розкриємо зміст цих елементів навчальної мети, що демонструють результат:

Знання – запам'ятовування і відтворення змісту навчальної інформації: ключових понять, правил, принципів, основних термінів, включаючи факти, поняття, терміни й теорії. Пригадування, визначення, ідентифікація – відтворення почутої чи прочитаної інформації.

Розуміння – здатність людини встановлювати зв'язок між вивченим, уміння маніпулювати матеріалом. Пояснення почутих чи прочитаних понять, ідей чи концепцій.

Застосування – уміння використовувати вивчений матеріал на практиці – у конкретних умовах і нових ситуаціях.

Аналіз – уміння виділяти частини цілого, а також взаємозв'язок між ними та осмислювати його. Визначати, виокремлювати й порівнювати частини, функції, структуру – розділення інформації або явища, предмета на складники і порівняння їх, виявлення зв'язків.

Оцінювання (у першому варіанті таксономії цей рівень відповідає синтезу, однак змістове наповнення близьке за змістом – прим. авт.) – уміння робити кількісні або якісні оцінки, що ґрунтуються на використанні критеріїв або стандартів, та формулювати ціннісні судження про ідеї, дослідження, рішення, методи тощо. Оцінюють результати дослідження з погляду його завдань, формулюють оцінні судження – оцінити достовірність і значення отриманої інформації за критеріями, результати аналізу, перспективи діяльності.

Створення (у першому варіанті таксономії цей рівень відповідає оцінці, однак змістове наповнення близьке за змістом – прим. авт.) – уміння розробляти щось нове на основі отриманих знань, умінь і навичок. Створення, конструювання, формулювання, планування чогось нового, використовуючи відоме, засвоєне[476, с. 53; 770, с. 167].

Узагальнюючи сказане вище, можемо представити дерево цілей (див. рис. 3.3), що дозволяє поставити перед собою загальну мету впровадження системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки – *сформувати КМ МУПШ у процесі професійної підготовки*, що ґрунтується на соціальному замовленні: учитель початкової школи, який володіє навичками критичного мислення.

Досягти мети можна тільки при виконанні основних завдань:

- визначення сучасного рівня сформованості КМ у МУПШ;
- розробка системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;
- підготовка професорсько-викладацького складу до впровадження системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки з метою формування КМ;
- упровадження системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки через реалізацію ТРКМ;
- оцінка ефективності системи формування КМ МУПШ у професійній підготовці загалом.

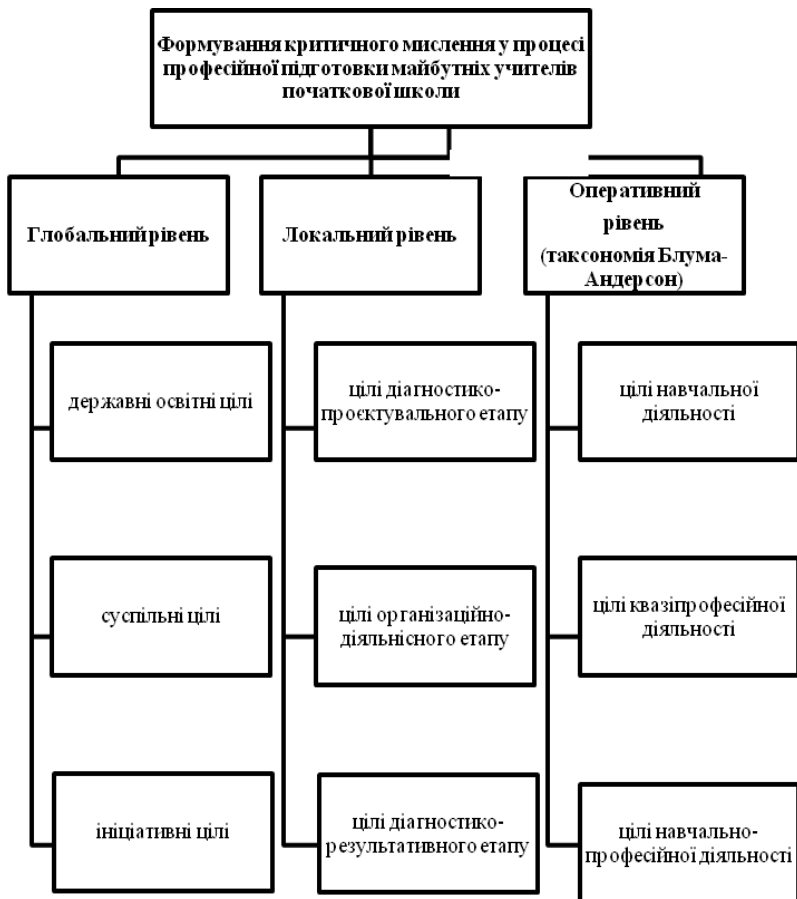


Рис. 3.3. Дерево цілей системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки

Отже, ціле-результативний компонент системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки з

чітко окресленою метою й завданнями є основним орієнтиром для визначення змісту і функцій усіх інших компонентів та елементів системи, виокремлених нами при моделюванні.

З формулювання цілей логічно випливають очікувані результати, оскільки освітні цілі – це свідомо визначені очікувані результати, які прагне досягти певне суспільство, країна, держава за допомогою сформованої системи освіти загалом у теперішньому й найближчому майбутньому; своєю чергою, педагогічна мета – це передбачення педагогом і учнем результатів їхньої взаємодії у формі загальних уявних утворень, відповідно до яких потім співвідносяться всі інші компоненти педагогічного процесу [629].

Крім того, зміст ціле-результативного компонента передбачає визначення результатів нашої роботи – підвищення сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Отже, зміст ціле-результативного компонента полягає у визначенні мети й результату впровадження системи.

3.2.2. Теоретико-методологічний компонент. Метою подальшої розвідки є докладне представлення теоретико-методологічного блоку системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Цей блок містить методологічні підходи, концептуальні засади та принципи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, тож розкриємо кожний складник докладно.

Першим складником блоку є методологічні підходи. Опора на методологічні засади в роботі сприяє виваженому підходу до досліджуваного явища – формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, адекватному відбору теоретико-методологічного інструментарію, об'єктивності й надійності наукових висновків. Значення методології для наукового дослідження, необхідність, доцільність, особливість його застосування тощо обґрунтовано в працях [59; 93, с. 8; 100; 215, с. 53; 308; 382; 383, с. 30; 384 – 386; 439; 544; 602; 636, с. 18; 737].

Наше дослідження ґрунтується на чотирьох рівнях методологічного аналізу формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки (за Е. Юдіним): філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному [753, с. 64]:

– на філософському рівні:

аксіологічний підхід, який вимагає врахування спрямованості на вищу професійну освіту як цінність; упровадження технології розвитку КМ відповідно до світової педагогічної практики; опора на систему професійних цінностей; заснування системи роботи з формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки на підставі загальнолюдських, загальноєвропейських, національних (українських) цінностях;

культурологічний підхід зумовлює розробку системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, яка адекватно враховує культурні надбання людства, зокрема культуру мислення, культурні особливості нових поколінь, досягнення науково-технічної революції;

– на загальнонауковому рівні:

системний підхід стає підґрунтям для розробки педагогічної системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» і моделювання цієї системи;

синергетичний підхід закладає підґрунтя для діалогу, творчості, індивідуального шляху розвитку КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;

парадигмальний підхід дозволяє цілісно розуміти й інтерпретувати, розкрити сутність, структурно-змістові особливості, механізми й загальні правила цілеспрямованого здійснення та організації процесу формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;

– на конкретно-науковому рівні:

суб'єктно-діяльнісний підхід визначає суб'єкта центральним в освітньому процесі й побудову траєкторії навчання таким чином, щоб формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки здійснювалось у процесі професійного

становлення, відбувалось через активність особистості, через стосунки з іншими, побудованими на принципах діалогу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та з використанням інноваційних навчальних технологій, до яких, на нашу думку, належить ТРКМ;

компетентнісний підхід вимагає переорієнтації змісту освіти на суб'єктивні надбання одного студента; побудову заняття відповідно до вимог, що висуваються компетентнісним підходом та особливостей ТРКМ: спрямування занять на формування й розвиток КМ; триетапна структура заняття з формування КМ: виклик, усвідомлення, рефлексія; використання спеціально підібраних відповідних методів і засобів ТРКМ на кожному етапі заняття; добір системи таких методів і прийомів та змісту завдань з дисциплін професійного спрямування, що найбільш ефективно сприяють впровадженню компетентнісного підходу та формуванню КМ МУПШ;

контекстний підхід під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки зорієнтований на поєднання в навчанні навчальної, квазіпрофесійної через ігрові форми і навчально-професійної діяльності; використання проблемності навчання, забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі професійної підготовки; опора на контексти, що спрямовані на майбутню професійну діяльність (тексти лекцій, підручників, навчальних посібників та ін.);

особистісно зорієнтований підхід спрямовує на врахування індивідуальних особливостей МУПШ, особистісної орієнтації, соціального досвіду під час формування КМ у процесі професійної підготовки;

технологічний підхід сприяє оптимальному проектуванню освітнього процесу: визначенню способу організації діяльності, мети, передбаченню й вимірюванню результатів, врахуванню міжпредметних зв'язків, охопленню всіх аспектів засвоєння знань, забезпеченню, оцінці й управлінню вирішенням усіх проблем;

герменевтичний підхід зумовлює використання механізмів читання для інтерпретації текстів на свідомість людини, способи мислення, світорозуміння, прогнозування, моделювання, проектування діагностики, педагогічне спілкування;

діалогічний підхід вимагає створення такого психологічного простору під час занять, який забезпечує психологічну єдність суб'єктів освітнього процесу, через творчий процес взаєморозкриття та взаєморозвитку, самовпливу та саморозвитку.

Другим складником теоретико-методологічного блоку моделі системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки у ЗВО є концептуальні засади – теоретико-методологічні засади формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки. До таких відносимо: авторське поняття «КМ МУПШ», яке ми розуміємо як: *тип мислення, що на основі поєднання логічних та рефлексивних навичок у процесі роботи з фаховою інформацією дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах мультифункційності професійної діяльності*; основа процесу професійної підготовки МУПШ на психолого-педагогічних засадах формування КМ, зокрема на структурі особистості; опора на навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну діяльність в освітньому процесі; урахування особливостей майбутньої професії – мультифункційність учителя початкової школи; формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки здійснюється через упровадження педагогічної системи; використання ТРКМ як інструменту реалізації системи в процесі формування КМ МУПШ.

Третім складником теоретико-методологічного блоку є закономірності і принципи формування КМ МУПШ. Їх включення до цього блоку є логічним, оскільки опора на них акумулює визначені теоретико-методологічні засади формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Закономірності педагогічного процесу, зокрема й особливості їх реалізації в процесі формування КМ, досліджували багато вчених-педагогів, серед яких: Ю. Бабанський [28], В. Загвязинський [203], І. Ісаєв [456], І. Лернер [343], В. Ортинський [432], І. Підласий [469], В. Сластьонін [456], С. Терно [652], М. Фіцула [694], Є. Шиянов [456] та ін.

Упровадження КМ у процес навчання сучасного ЗВО, його основні аспекти розвитку в МУПШ зумовлює нові підходи

до його побудови, а отже, і вибір методів, прийомів та засобів навчання. По-новому осмислюються закономірності розвитку мислення, загальнодидактичні і специфічні принципи щодо їх методики застосування, що забезпечують ефективне впровадження ТРКМ, тобто стратегію, пріоритети, взаємодію викладача й студента.

Кожен з аспектів забезпечує всебічний, цілісний процес формування КМ МУПШ, спрямовує діяльність викладача й студентів на розвиток особистості, яка критично мислить, послуговується загальнолюдськими та національними цінностями і при цьому є свідомим відповідальним громадянином.

ТРКМ МУПШ ґрунтується на закономірностях, які необхідно врахувати на всіх етапах навчання.

Під закономірностями навчання розуміють об'єктивні, стійкі та істотні зв'язки в освітньому процесі, що зумовлюють його ефективність [694, с. 86]. Цілком погоджуємося з думкою І. Лернера, який поділяє всі закономірності на дві великі групи: а) властиві процесу навчання за його сутністю, що неминуче проявляються, як тільки він виникає у якій-небудь формі; іншими словами, це закони, властиві всякому навчанню, де б і коли б воно не виникло; б) закономірності, що проявляються залежно від характеру діяльності суб'єктів освітнього процесу і засобів, відповідно, залежно від виду змісту освіти і методу, яким вони користуються [343, с. 61].

Закономірності розвитку КМ МУПШ виявляються в об'єктивній залежності наслідків розвиненості мислення студентів.

Ця система складається з таких компонентів:

- інтелектуальні механізми, що здійснюють мисленнєві процеси (ментальні структури);
- розвиток мисленнєвих процесів: уваги, пам'яті, сприйняття;
- володіння основними мисленнєвими операціями та формами мислення;
- емоційна сфера, здатна реагувати на інформацію;
- механізми пам'яті, необхідні для засвоєння всієї сукупності необхідних складників;

– ціннісні орієнтації.

Як і більшість педагогічних понять, закономірності також по-різному класифікують дослідники. Так, до першої групи закономірностей, за визначенням І. Лернера, можна віднести загальні і специфічні (В. Ортинський [432]); об'єктивні і суб'єктивні (М. Фіцула [694]); дидактичні, гносеологічні, психологічні, соціологічні, організаційні (І. Підласий [469]); зовнішні та внутрішні (В. Ортинський [432]); притаманні процесу навчання за його сутністю та такі, що виявляються залежно від характеру діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається (І. Лернер [343]). У нашому дослідженні ми розкриємо ті закономірності, які, на нашу думку, найбільше відповідають процесу розвитку КМ у МУПШ.

Закономірності формування КМ у МУПШ ґрунтуються на загальних і специфічних закономірностях педагогічного процесу.

Розглянемо закономірності педагогічного процесу, виділені І. Підласим як найбільш узагальнені. Дослідник виокремлює такі закономірності:

1) динаміки, згідно з якою кількість усіх наступних змін залежить від кількості змін на попередньому етапі (той учень матиме найбільш високі кінцеві результати, який мав більш високі проміжні результати);

2) розвитку особистості в педагогічному процесі, відповідно до якої темпи та досягнутий рівень розвитку залежать від: 1) спадковості; 2) виховного та освітнього середовища; 3) участі у навчально-виховній діяльності; 4) застосованих засобів та способів педагогічного впливу;

3) управління навчально-виховним процесом. Ефективність педагогічної взаємодії залежить від: 1) інтенсивності зворотних зв'язків між учасниками навчально-виховного процесу; 2) кількості, характеру й обґрунтованості корегувальних впливів на вихованців;

4) стимулювання. Продуктивність педагогічного процесу залежить від: 1) дій внутрішніх стимулів (мотивів) навчально-виховної діяльності; 2) інтенсивності, характеру і своєчасності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних тощо) стимулів;

5) єдності чуттєвого, логічного та практики в педагогічному процесі. Ефективність навчально-виховного процесу залежить від 1) інтенсивності та якості чуттєвого сприйняття; 2) логічного осмислення сприйнятого; 3) практичного застосування осмисленого;

6) єдності зовнішньої (педагогічної) та внутрішньої (пізнавальної) діяльності. Ефективність педагогічного процесу залежить від: 1) якості педагогічної діяльності; 2) якості власної навчально-пізнавальної діяльності вихованців [469, с. 171 – 172].

Стисло розглянемо особливості реалізації кожної закономірності в процесі розвитку КМ.

Щодо першої закономірності відзначимо, що викладач фахової дисципліни має добирати й пропонувати такі завдання, які вимагали б застосування загальнометодологічних принципів, стратегій та процедур КМ.

Відповідно до другої закономірності відомий український дослідник методики розвитку КМ С. Терно зазначає: «Проведений аналіз продемонстрував, що найсприятливіші умови для розвитку КМ створюються у вільному навчальному середовищі під час розв'язування проблемних задач за допомогою проблемних методів та інтерактивних форм навчання. Оформлення результатів у вигляді написання есе з подальшою рефлексією спонукатиме самоорганізацію мислення учнів / студентів (від авт.). Таким чином забезпечується участь у навчально-виховній діяльності та добір найоптимальніших засобів та способів впливу» [652, с. 25].

Дотримання третьої закономірності вимагає постійного зворотного зв'язку між викладачем і студентом, побудови навчального процесу з використанням методів КМ, спрямованих на рефлексію. Безперечно, погоджуємось із С. Терном, зворотні зв'язки повинні мати системний характер, а корегувальні впливи – обґрунтованість та інтенсивність [652, с. 25].

Четверта закономірність вимагає створення такого навчального середовища, яке стимулює внутрішню мотивацію. Така ситуація можлива через створення проблемних ситуацій, які активізують внутрішні стимули навчально-виховної діяльності.

П'ята закономірність, на наш погляд, має найбільший вплив на процес професійної підготовки, оскільки саме закріплення отриманих знань на практиці дає найбільш позитивний результат. При цьому не можна забувати про емоційний акцент, тобто чуттєве сприйняття й логічне осмислення. Бо практика роботи у ЗВО доводить, що часто викладачі дають певні завдання професійного спрямування без урахування інтенсивності та якості чуттєвого сприйняття, а також його логічного осмислення, так звані «завдання заради завдання».

Відповідно до шостої закономірності застосування методики розвитку КМ МУПШ вимагає створення умов саморозвитку студентів через якісну педагогічну діяльність. Викладач повинен створити таке середовище й умови навчання (емоційний стан, проблемні завдання, шляхи вирішення складних задач і проблем, правила мислення), у яких студенти можуть здійснювати власну пізнавальну діяльність.

Зазначимо, що всі закономірності є взаємопов'язаними між собою, що сприяє гармонізації освітнього процесу.

До другої групи закономірностей, визначених І. Лернером, можна віднести провідні закономірності розвитку КМ суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, визначені Л. Макаровою. Сюди дослідниця віднесла такі закономірності:

– циклічно-хвильового розвитку КМ: вибір викладачем / студентом індивідуальної траєкторії розвитку КМ, його динамічний і саморегульовальний характер забезпечується циклічно-хвильовим розумінням розвитку цього виду мислення як хвильового процесу із множинністю переходів точок біфуркації, у яких результат події заздалегідь не передбачений;

– відповідності: чим більше зовнішні формувальні впливи відповідають внутрішній сутності КМ викладача / студента й забезпечують нейропедагогічні умови для реалізації його активності, тим вище рівень його саморегульовального розвитку, що характеризується внутрішньою координацією компонентів КМ під час адаптації до цих умов;

– закономірність інформованості: чим більшою інформацією володіє викладач / студент про внутрішнє і зовнішнє середовище, тим більш вірогідним є стійке

функціонування КМ (самозбереження через розвиток) [359, с. 180 – 185]. Проте, на нашу думку, окреслені закономірності більше відповідають психологічному процесу розвитку КМ і менше торкаються педагогічного процесу.

Нам імпонують закономірності, визначені І. Лернером, який до першої групи відніс такі закономірності: виховний характер навчання; навчання реалізується лише при цілеспрямованій взаємодії суб'єктів навчання та об'єкта, який навчається; активна діяльність учнів, що відповідає замислу і діяльності того, хто навчає; освітній процес протікає тільки при відповідності (не тотожності) мети учнів меті вчителя в умовах, коли діяльність викладача відповідає способу засвоєння досліджуваного змісту; цілеспрямоване навчання індивіда тієї чи тієї діяльності досягається за умови включення його в цю діяльність; між метою, змістом і методами навчання існують постійні залежності: мета визначає зміст і методи; методи і зміст зумовлюють міру досягнення мети [343, с. 62 – 63];

Відповідно приналежними другій групі науковець вважає такі закономірності:

– поняття можуть бути засвоєні лише в тому випадку, якщо цілеспрямовано організована пізнавальна діяльність учнів щодо співвіднесення одних понять з іншими, щодо відокремлення одних понять від інших;

– навички можуть бути сформовані, якщо вчитель організує відтворення усвідомлених операцій і дій, що лежать в основі навички;

– міцність засвоєння усвідомленого змісту навчального матеріалу тим більше, чим регулярніше організоване пряме й відтерміноване повторення цього змісту й уведення його в систему вже засвоєного раніше змісту;

– навчання складних способів діяльності залежить від опори на попереднє оволодіння простими видами діяльності, що входять до складу складних способів, і вміння учнів визначать ситуації, у яких ці дії можуть бути застосовані;

– будь-яка сукупність об'єктивно взаємопов'язаної інформації і способи діяльності стають знаннями й уміннями залежно від організованої вчителем опори на вже досягнутий рівень знань і вмінь;

– рівень і якість засвоєння залежать від урахування вчителем значущості для учнів уже засвоєного змісту (за умов інших рівних умов (пам'ять, здібності));

– варіювання завдань на оперування знаннями й уміннями в суттєвих ситуаціях їх застосування формує готовність до переносу засвоєного змісту, пов'язаних з ним дій, у нову ситуацію;

– темп і міцність засвоєння змісту освіти пропорційні забезпеченому вчителем інтересу учнів до здійснюваної ними навчальної діяльності;

– розумовий розвиток індивіда, урешті-решт, прямо пропорційне організованому вчителем засвоєнню обсягу взаємопов'язаних знань, умінь і досвіду творчої діяльності;

– успішність і швидкість навчання та розвитку залежать (за умов інших рівних умов) від залучення учнів до навчальної діяльності на оптимальному для певного індивіда рівня важкості;

– розвиток в учнів досвіду творчої діяльності можливий лише при залученні їх до вирішення доступних і значущих для них проблем і проблемних завдань;

– доступний учням рівень досвіду творчої діяльності досягається, якщо сукупність проблем і проблемних завдань становлять систему, що відповідає певним показникам;

– у процесі вирішення системи проблемних задач учні об'єктивно проходять і підлягають проведенню через чотири етапи, які характеризуються за рівнем співвіднесення даних в умові між собою і міри опосередкованості умовиводів [343, с. 63 – 65].

На нашу думку, ці закономірності абсолютно відповідають процесу формування КМ і ці закономірності можна певним чином співвіднести із шістьма закономірностями педагогічного процесу, визначені І. Підласим, на які ми і будемо спиратись у процесі нашого дослідження.

Отже, до закономірностей процесу формування КМ у МУПШ ми віднесемо закономірності: динаміки; розвитку особистості в педагогічному процесі; управління навчально-виховним процесом; стимулювання; єдності чуттєвого, логічного та практики в педагогічному процесі; єдності

зовнішньої (педагогічної) та внутрішньої (пізнавальної) діяльності.

Проте розкриття змісту теоретико-методологічного блоку не буде повним без урахування принципів формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, які знаходяться у тісній взаємодії із закономірностями педагогічного процесу.

Розкриваючи принципи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, ми виокремили дві великі групи принципів: загальнодидактичні та специфічні. Цей аспект досліджували А. Алексюк [14], Г. Ващенко [94], О. Вишневський [108], В. Давидов [161], В. Загвязинський [203], Л. Занков [211], Я. А. Коменський [276], Н. Мойсеюк [398], І. Песталоцци [276], Ж.–Ж. Руссо [276], В. Сухомлинський [637], К. Ушинський [674], М. Фіцула [693] та ін.

Під принципами в педагогіці розуміють основи або положення, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи [693, с. 110].

Коротко розглянемо кожен принцип, а також особливості його реалізації під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки. Більшість учених зараховують до традиційних загальнодидактичних принципів одні й ті самі, відмінність знаходимо в теорії розвивального навчання.

На початку ми розглянемо ці принципи, виокремлені авторитетним сучасним українським дослідником М. Фіцулою.

До загальнодидактичних принципів (за М. Фіцулою) віднесемо:

– *принцип науковості* – усі факти, знання, положення й закони, що вивчаються, повинні бути науково правильними. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання в навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. [693, с. 111]. Опора на цей принцип вимагає опору на теоретичні засади певної науки, яка реалізується під час викладання дисциплін професійного спрямування, а також поєднання традиційних методів, властивих цій науці, та специфічних методів КМ;

– *принцип системності і послідовності* зорієнтований на системне та послідовне викладання й вивчення навчального

матеріалу. Ідеться про постійну роботу над собою, фіксування уваги студента на вузлових запитаннях, логічний перехід від засвоєння матеріалу до нового тощо. Залежно від змісту роботи, її цілей викладач застосовує певну систему методів навчання, ведучи студентів від простого відтворення до самостійних творчих дій з вивченим матеріалом. Навчальний матеріал має бути вибудований на системі взаємозв'язків елементів світу, який оточує студента [693, с.112]. Опора на цей принцип спрямовує нас на дотримання системного та синергетичного підходів під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;

– *принцип доступності* – успішність та ефективність навчання визначаються відповідністю його змісту, форм і методів віковим особливостям студентів, їхнім можливостям. Цей принцип вимагає визначення норм витрат часу і праці, рівня напруження і культури розумової та фізичної праці студентів. В освітньому процесі недопустимі і перевантаження, і недовантаження студентів [693, с. 112]. Принцип доступності під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки привертає нашу увагу до структури особистості, зокрема до біологічно зумовленої підструктури та підструктури форм відображення, а також до надбань нейропсихологів, які докладно розкрито в п. 1.3;

– *принцип зв'язку навчання з життям* ґрунтується на об'єктивних зв'язках науки і виробництва, теорії і практики. Цей принцип реалізується через: використання на заняттях життєвого досвіду студентів, застосування набутих знань у практичній діяльності, розкриття практичної значущості знань тощо [693, с. 113]. Принцип зв'язку навчання з життям також ґрунтується на структурі особистості, і в процесі формування КМ у МУПШ орієнтує саме на підструктурі досвіду та спрямованості особистості;

– *принцип свідомості й активності* – головне спрямування пізнавальної діяльності студентів та управління нею. Реалізації цього принципу сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для подолання життєвих проблем і для перспектив студента; використання в процесі навчання мисленневих операцій (аналізу, синтезу,

узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції й мотиви навчання; належний контроль і самоконтроль [693, с. 113]. Використання ТРКМ, на нашу думку, найбільш ефективно реалізує цей принцип під час освітнього процесу ЗВО: мета і завдання курсу розглядаються цілісно і проходять наскрізно через увесь курс, специфічні методи розвитку КМ спрямовані на активізацію мислення, а саме на аналіз, синтез, узагальнення тощо.

– *принцип наочності* реалізується через дотримання свідомого, активного сприймання, осмислення й засвоєння матеріалу, виховує спостережливість, формує новий соціальний досвід, удосконалює потенційні психофізичні можливості студентів. [693, с. 114]. Ураховуючи специфіку навчання у ЗВО – значний обсяг матеріалу, необхідний для засвоєння, обмежена кількість аудиторних годин тощо, навчальний матеріал подається переважно в текстовому вигляді. У світлі нашого дослідження саме текст слугує наочністю, з якою працюють студенти й викладачі в процесі формування КМ у МУПШ. Реалізація цього принципу зумовлює опору на психолого-педагогічні аспекти формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, а також на аксіологічний, контекстний, герменевтичний та діалогічний підходи. На нашу думку, цей принцип тісно пов'язаний з принципами свідомості й активності та зв'язку навчання з життям;

– *принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок.* Основною ознакою міцності знань є свідоме й ґрунтовне засвоєння фактів, понять, ідей і правил, глибоке розуміння істотних характеристик предметів та явищ, зв'язків між ними і всередині них. Принцип реалізується через: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними частинами, запам'ятовування нового матеріалу в поєднанні з вивченням, виокремлення при повторенні основних ідей, використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, вправ, самостійної роботи щодо творчого застосування знань тощо [693, с. 115]. Цей принцип також якнайкраще реалізується в процесі формування КМ у МУПШ: по-перше, КМ ґрунтується на знаннях, по-друге, специфіка методів КМ спрямована на використання різних вправ і завдань, що зорієнтовані на творчу

самостійну роботу, на запам'ятовування нового матеріалу, на систематизацію вивченого матеріалу, на поєднання вивченого матеріалу з новим тощо. Тут найбільше звертаємо увагу на підструктуру досвіду;

– *принцип індивідуального підходу* дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному студенту оволодіти навчальним матеріалом по-своєму, зважаючи на рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності [693, с. 116]. Цей принцип також ураховано в ТРКМ: методи КМ мають і груповий, і індивідуальний характер. Під час групової роботи в процесі формування КМ студенти – МУПШ – мають змогу будувати індивідуальну траєкторію оволодіння навчальним матеріалом. Крім того, для більш ефективної роботи враховуємо такі підструктури особистості: спрямованості, форм відображення, характер і здібності, а також на дослідження нейропсихологів;

– *принцип емоційності* – емоційний стан студентів може стимулювати успішне засвоєння знань або перешкоджати йому. Викладач має впливати на формування емоцій, які активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній [693, с. 116]. Опора на цей принцип у процесі формування КМ у МУПШ знову привертає нашу увагу до підструктур особистості, зокрема до підструктури форм відображення.

Усі принципи вимагають активної діяльності суб'єктів освітнього процесу, і це зумовлює опору на суб'єктно-діяльнісний підхід.

До специфічних принципів навчання у ЗВО відносять такі принципи: *єдності наукової і навчальної діяльності кафедр і викладачів – майбутній фахівець у процесі навчання у ЗВО повинен бачити перспективи розвитку науки, яку вивчає; участі студентів у науково-дослідній роботі; органічної єдності теоретичної і практичної підготовки студентів; урахування особистих можливостей студентів; спільної діяльності (взаємодії) викладача і студента в освітньому процесі; професійної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів* [693, с. 117 – 118].

Наступним логічним кроком уважаємо розкриття принципів розвивального навчання, адже формування КМ ближче за своїми характеристиками саме до цього виду навчання.

Отже, В. Давидов, опираючись на загальнодидактичні принципи, розробив такі принципи, що відповідають ідеям розвивального навчання:

- спадкоємності – трансформується в принцип якісної відмінності стадій навчання, кожна з яких співвідноситься з різними етапами психічного розвитку;

- доступності – у системі розвивального навчання змінює своє змістовне наповнення й означає можливість закономірного управління темпами і змістом розвитку засобом організації навчального впливу;

- свідомості – представлений принципом діяльності, коли суб'єкти навчання отримують відомості не в готовому вигляді, а лише з'ясовуючи, устанавлюючи умови їх походження як способів діяльності;

- наочності – розкривається як принцип предметності: суб'єкт навчання повинен виявити предмет і представити його у вигляді моделі [595, с. 132 – 140].

Своєю чергою, Л. Занков у своїй системі розвивального навчання визначає такі дидактичні принципи: навчання на високому рівні складності із дотриманням ступеня важкості; провідна роль теоретичних знань; усвідомлення процесу навчання; швидкий темп проходження навчального матеріалу; цілеспрямована й систематична робота над розвитком усіх учнів, зокрема й слабких [320].

Цінним для нашого дослідження є принципи навчання, виокремлені В. Шаталовим, які дещо перегукуються з принципами, визначеними Л. Занковим, В. Давидом, Б. Ельконіним: навчання на високому рівні складності; безконфліктність; швидке просування вперед; успіх і оптимізм; відкриті перспективи; багаторазове повторення; провідна роль теоретичних знань; принцип цілісності; гласність [734].

Отже, роблячи проміжний висновок про загальнодидактичні та специфічні принципи, можна сказати, що в педагогіці виокремлюють традиційні загальнодидактичні і

специфічні принципи навчання у ЗВО та принципи розвивального навчання. Ми у своїй роботі будемо враховувати такі загальнодидактичні принципи: науковості, системності й послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості та активності; наочності, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу, емоційності.

На сьогодні в науковій літературі специфічні принципи формування КМ майже не представлені й не обґрунтовані. Можна знайти лише фрагментарні уявлення про них, які представлені разом з основними характеристиками КМ, частково в методиці розвитку КМ або в принципах ТРКМ.

Так, серед основних характеристик КМ Л. Оксененко виокремлює принципи методики розвитку КМ: самостійність та індивідуальність; інформація є відправним, а не кінцевим пунктом КМ; КМ завжди починається з постановки й усвідомлення проблеми; КМ прагне до переконливої аргументації [428, с. 222].

У ТРКМ виокремлюють такі принципи: активність учнів в освітньому процесі; організація групової роботи в класі; розвиток навичок спілкування; учитель сприймає всі ідеї учнів як однакові цінні; мотивація учнів на самоосвіту через засвоєння прийомів ТРКМ; співвіднесення освітнього процесу з конкретними життєвими завданнями, виявлення і вирішення проблем, з якими діти стикаються в реальному житті; використання графічних прийомів організації матеріалу [114].

Своєю чергою, розкриваючи специфіку освітньої ТРКМ, Г. Сироткіна визначає такі ґрунтовні принципи стратегії технології розвитку КМ: співпраці, спільного планування й усвідомленості [592, с. 208].

С. Вайтулевич, Т. Михайлова, К. Петрова, які услід за Д. Шакіровою [727], розкривають сутність і шляхи розвитку КМ викладача ЗВО і пропонують ураховувати такі принципи побудови ТРКМ:

– інформаційної насиченості навчального і практичного матеріалу для використання аргументів, доказів або спростування, що ґрунтуються на конкретних фактах, джерелах, даних;

– соціальної обумовленості предмета усвідомлення. КМ – це мислення соціальне, тому підбір проблем, завдань, тем для обговорення слід здійснювати з урахуванням цієї особливої властивості;

– комунікативності в процесі усвідомлення проблеми та її обговорення з урахуванням того, що це мислення індивідуальне і самостійне, але проявляється воно в суперечках, дискусіях, під час обговорення і публічних виступах, тому комунікативні навички учасників в усвідомленні проблеми для формування цього типу мислення відіграють вирішальну роль в успіху;

– мотивації і потреби в знанні – ґрунтується на тому, що відправним пунктом мисленнєвої діяльності взагалі і прояв критичності розуму в особливості є рефлексія, яка можлива за умови, якщо людина мотивована на те, щоб дізнатись, зрозуміти, усвідомити, встановити істину чи отримати позитивний результат;

– науковості, достовірності й доступності інформації – здатність і вміння визначити цінність інформації, необхідної для формування КМ [88].

Більш ґрунтовно розглянуто принципи розвитку КМ викладача й студента Л. Макаровою та В. Лернер, вони визначені залежно від закономірностей КМ, а саме від:

– циклічно-хвильового розвитку КМ – безперервності, незникнення альтернатив і самозбереження;

– закономірності відповідності – провідної ролі позитивного зворотного зв'язку в розвитку КМ; конструктивізму; інерції й еластичності; варіативності і гнучкості КМ;

– закономірності інформованості: принцип ефективного потенціалу середовища ЗВО; відкритості; етико-культурного розвитку КМ; полісуб'єктний принцип [360].

Уважаємо, що такий підхід більше відображає глибокий підхід до психологічних особливостей мислення, при цьому менше – власне педагогічну технологію.

Проте, на наш погляд, цей перелік далеко не повний та враховує окремі аспекти технології або окремо лише розвиток мислення. Аналізуючи дослідження педагогів і теоретико-методологічні засади формування КМ у МУПШ, зробимо

спробу визначити специфічні принципи формування КМ, зважаючи на те, що це принципи педагогічної технології.

Під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ ми обов'язково будемо спиратись на традиційні загальнодидактичні принципи навчання: науковості; системності і послідовності; доступності; навчання з життям; свідомості і активності; наочності; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу; емоційності; та специфічні принципи навчання у ЗВО: єдності наукової і навчальної діяльності кафедр і викладачів; участі студентів у науково-дослідній роботі; органічної єдності теоретичної і практичної підготовки студентів; урахування особистих можливостей студентів; спільної діяльності (взаємодії) викладача і студента в освітньому процесі; принцип професійної спрямованості.

Ураховуючи специфіку формування КМ у МУПШ як педагогічної технології, вважаємо за необхідне виокремити такі принципи формування КМ:

– *орієнтації на цінності* – виходить з того, що провідною відмінною ознакою КМ є орієнтація на загальнолюдські цінності. Показовим для цього принципу є приклад, що наводить С. Терно, визначаючи суттєві ознаки КМ: дослідник зазначає, якщо врахувати сучасне трактування поняття КМ психологами: «КМ – мислення, що сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію з того чи того питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично оцінювати їх», то виникає парадокс – Адольф Гітлер – це взірць критично мислячої особистості [656]. Проте всім зрозуміло, що це не так, адже його оцінки були аморальними, а аргументація хибною [652, с. 11]. Отже, цей принцип є основоположним під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;

– *текстоцентризму*. Цей принцип ґрунтується на тому, що формування КМ у МУПШ відбувається на підставі тексту як основної одиниці в технології розвитку КМ. Студенти аналізують його, будують моделі, визначають правдивість, надійність та достовірність тексту, а також будують власні тексти тощо. Можна сказати, що цей принцип дуже близький до

такого ж лінгводидактичного принципу, який, за визначенням О. Горошкіної, ґрунтується на опрацюванні текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення, на аналізі їхнього змісту, структури й мовних засобів [153, с. 38]. Текст є засобом пізнання мови та її реалізацією в мовленні, а мова і мовлення взаємопов'язані з мисленням. У процесі розвитку КМ обов'язковим також є використання текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення, додамо – джерел, – аналізі його змісту, структури, мовних засобів з погляду критичного мислення, схематичне представлення отриманої інформації, створення власних тощо. Віднесемо також цей принцип до провідних;

– *проблемності*. Реалізація цього принципу полягає в ґрунтуванні процесу формування КМ на використанні створеної чи вирішенні вже наявної проблеми або проблемної ситуації. Проблемність можна назвати рушійною силою КМ. З одного боку, навички такого мислення покликані допомагати людині в усвідомленні, вирішенні різних проблем, у пошуку шляхів їх вирішення. З іншого – формування КМ можливе лише під час вирішення певної проблеми чи проблемної ситуації;

– *постійної уваги до процесу мислення*. Принцип ґрунтується на тому, що, з одного боку, процес формування КМ проходить під пильною увагою до процесу мислення: як воно відбувається, які має закономірності, хиби тощо; з іншого – потрібно так побудувати процес формування КМ у МУПШ, щоб розвивати мислення: правильно ставити запитання, робити висновки, узагальнення, аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, перевіряти надійність джерел, добирати переконливу аргументацію тощо.

– *активної діяльності суб'єктів освітнього процесу*. Принцип ґрунтується на тому, що процес формування КМ відбувається в процесі активної діяльності студентів і викладачів. Зрозуміло, що процес навчання, власне, і є діяльністю. Проте в традиційному освітньому процесі у ЗВО викладач займає переважно пасивну позицію, у процесі ж формування КМ саме використання активних методів і прийомів найбільш ефективно йому сприяють, при цьому викладач має займати не позицію спостерігача, а активного учасника процесу;

– *співпраці, спільного планування, усвідомленості*. Цей принцип тісно пов'язаний з попереднім. Під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ студенти мають відчувати себе рівноцінними учасниками освітнього процесу, які тісно співпрацюють з викладачами, спільно планують навчальну діяльність, усвідомлюють мету своєї діяльності, власну роль у цьому процесі тощо. Отже, відповідно до цього принципу процес формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки має бути побудований з використанням таких методів і способів, які дозволяють студентам відчувати себе активними учасниками цього процесу;

– *самостійності*. Цей принцип особливого значення набуває в процесі розвитку КМ, оскільки самостійність поруч із ціннісними орієнтаціями, рефлексією, обґрунтованою аргументацією є однією з відмінних ознак КМ. Процес навчання має бути побудований таким чином, щоб студенти мали можливість застосовувати й використовувати власні знання та досвід, а також знання й досвід інших людей, добір таких вправ і завдань, які б дозволяли застосовувати ці знання для творчого підходу до пізнання дійсності, пошуку нових власних шляхів і способів розв'язання поставлених проблем; створення таких умов, які дозволяють студенту максимально самостійно оволодіти правилами критичного розмірковування та обрати індивідуальну траєкторію розвитку КМ, крім того, у них має бути можливість самостійно мислити, висловлювати й відстоювати свої думки тощо;

– *комунікативності*. Принцип означає, що формування КМ відбувається в процесі комунікативної взаємодії викладачів і студентів, а також студентів зі студентами, спілкуванні учасників освітнього процесу, висловленні й відстоюванні власних позицій тощо. С. Терно, услід за Д. Клустером, зазначає, що до однієї з ознак КМ належить його соціальність – будь-яка думка перевіряється й відточується, коли її обговорюють з іншими [647, с. 304]. Отже, освітній процес має бути побудований таким чином, щоб можливості комунікації реалізувались якомога повніше;

– *цілеспрямованого розвитку* КМ – КМ не розвивається саме по собі, такий процес відбувається лише за умов

цілеспрямованої систематично доцільно організованої роботи, а також за умов наявності механізму рефлексії. Тобто процес формування й розвитку КМ має бути побудованим таким чином, щоб методи й засоби були спрямовані на розвиток КМ.

До цих принципів уважаємо за необхідне додати принципи, виокремлені авторами розвивального навчання, які, на нашу думку, також мають бути враховані під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, які ми вже описали вище:

– *неконфліктності, успіху й оптимізму*. Ці принципи мають неабияке значення для формування КМ, оскільки студенти, по-перше, повинні не боятися висловлювати свої думки та погляди, не боятися критики і з боку одногрупників, і, особливо, з боку викладача, який користується авторитетом серед студентів. Ми вже наголошували на соціальності КМ, тож викладач має створити на занятті максимально неконфліктну обстановку й постійно підтримувати її; по-друге, розуміти, що оволодіння КМ призводить до успіху, тому треба створювати ситуації успіху; по-третє, треба створювати також оптимістичний настрій, підтримувати у студентів віру у власні сили;

– *рівноцінне значення теоретичних знань і практичних умінь*. Автори методик розвивального навчання робили акцент на теоретичних знаннях. Але, зважаючи на специфіку нашого дослідження, а саме на аспект професійної підготовки, ми не можемо обійти увагою значення практичних умінь. Адже добре підготовлений тільки теоретично фахівець не буде цінним, обов'язково необхідно володіти практичними вміннями й навичками, а їх застосування також потребує володіння КМ;

– *принцип предметності*, який, як і в теорії розвивального навчання, означає, що суб'єкт навчання повинен виявити предмет і представити його у вигляді моделі, у нашому випадку графічної схеми, таблиці, ментальної мапи тощо, а також у вигляді власно створеного тексту – есе, мінітвору та ін.

Отже, до специфічних принципів формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки ми віднесли принципи: *орієнтації на цінності; текстоцентризму; проблемності; постійної уваги до процесу мислення; активної діяльності*

суб'єктів освітнього процесу; комунікативності; цілеспрямованого розвитку; неконфліктності, самостійності, співпраці, спільного планування, усвідомленості, успіху й оптимізму; рівноцінного значення теоретичних знань і практичних умінь.

Таким чином, теоретико-методологічний компонент складається з методологічних підходів (на філософському рівні: аксіологічний, культурологічний; на загальнонауковому: системний, синергетичний, парадигмальний, міждисциплінарний; на конкретно-науковому: суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, контекстний; на технологічному: технологічний, герменевтичний, діалогічний); концептуальних засад: розуміння критичного мислення майбутніх учителів початкової школи як здатності до використання різних прийомів роботи з інформацією; побудова процесу професійної підготовки на психолого-педагогічних засадах; опора процесу професійної підготовки на навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну діяльність; урахування мультифункційності майбутньої професії; формування критичного мислення через створення педагогічної системи; реалізація системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи через технологію розвитку критичного мислення; а також закономірностей і принципів формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки; та закономірностях: динаміки; розвитку особистості в педагогічному процесі; управління навчально-виховним процесом; стимулювання; єдності чуттєвого, логічного та практики в педагогічному процесі; єдності зовнішньої (педагогічної) та внутрішньої (пізнавальної) діяльності; і специфічних принципах: орієнтації на цінності; текстоцентризму; проблемності; постійної уваги до процесу мислення; активної діяльності суб'єктів освітнього процесу; комунікативності; цілеспрямованого розвитку; неконфліктності, самостійності, співпраці, спільного планування, усвідомленості, успіху й оптимізму; рівноцінне значення теоретичних знань і практичних умінь.

3.2.3. С у б'є к т-с у б'є к т н и й к о м п о н е н т.

Суб'єкт-суб'єктний компонент складається з учасників освітнього процесу: студент у кількісному та якісному вимірах, викладачі, між якими утворюються ієрархічні й однотипні зв'язки; учні та їхні батьки, учителі, з якими взаємодіють студенти під час навчально-професійної діяльності (педагогічної практики).

У науковій літературі щодо системного підходу в педагогічних дослідженнях викладача і студента традиційно розглядають як суб'єкт і об'єкт у їх суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Коротко розглянемо ці поняття, їхнє співвідношення та взаємозв'язок.

Поняття «суб'єкт» в Академічному тлумачному словнику тлумачиться як: «1. Істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності. 2. Особа, група осіб, організація і т. ін., яким належить активна роль у певному процесі, акті» [606]. Психологічний словник, своєю чергою, визначає суб'єкт (від лат. *Subjectum* – підмет) – це індивід або група як джерело пізнання й перетворення діяльності; носій активності [533].

Дослідники, які розглядали суб'єктну проблематику (М. Каган [235], О. Леонтьєв [338], С. Рубінштейн [564] та ін.), визначають такі ознаки суб'єкта: свобода вибору та відповідальність за нього, свідома активність, здатність до цілепокладання, рефлексії, унікальність. Наше дослідження не буде повним, якщо ми розкриємо співвідношення понять «суб'єкт» і «особистість». Так, на особливу увагу заслуговують погляди відомого психолога А. Брушлинського [83], який уважає суб'єкт поняттям вужчим щодо понять особистість та індивідуальність, і під суб'єктом дослідник розуміє індивіда, який знаходиться на відповідному своєму розвиткові рівні перетворювальної активності, цілісності, автономності, свободи, діяльності, гармонійності [83, с. 6 – 7]. З поняттям суб'єкт тісно пов'язане поняття «суб'єктність», яке, за А. Брушлинським, є здатністю реалізувати поставлені цілі, управляти, контролювати й оцінювати процес та результат своїх дій [85], за К. Абульхановою-Славською – здатність людини зіставляти й оцінювати свої можливості з об'єктивними вимогами, умовами

та завданнями загалом [1]. На особливу увагу заслугове позиція К. Карпінського щодо суб'єктності та її характеристик: суб'єктність є освоєння людиною своїх психічних процесів, поведінки, діяльності і життя, загалом є найголовнішою функцією особистості, при цьому слугує змінною характеристикою, вираженість якої коливається в широкому діапазоні при переході від однієї людини до іншої [245].

Отже, визначаємо суб'єкта як унікальну, цілісну, свідомо активну та цілеспрямовану особистість, здатну до рефлексії та активної діяльності, а суб'єктність є проявом активності суб'єкта, освоєнням ним своїх психічних процесів, поведінки тощо. Тож, зважаючи на особливості освітнього процесу і специфіку нашого дослідження, учасниками освітнього процесу є суб'єкти, яким властива суб'єктність.

Своєю чергою, об'єкт – у філософському тлумаченні – пізнавана дійсність, що існує поза свідомістю людини й незалежно від неї [602, с. 495]. У педагогічній літературі з об'єктом тісно пов'язаний суб'єкт: «суб'єкт – це той, хто впливає, хто діє на об'єкт» [365]. Цінним для нас є зауваження І. Малафійк про вплив суб'єкта на об'єкт: «суб'єкт здатний не лише відображати, а й формувати об'єкт пізнання, тобто він має активний і конструктивний характер поведінки». Така позиція знову повертає нашу увагу до активної позиції суб'єкта і вказує на зв'язок з об'єктом.

Третім поняттям, яке ми маємо розглянути, є «взаємодія» – вплив однієї реалії (тіла, елементарної частинки, біологічної істоти, людини співтовариства) на іншу реалію, що змінює їхню динамічну поведінку [106]. У світлі нашого дослідження доцільно розглядати саме педагогічну взаємодію. В. Загвязинський зазначає, що взаємодія передбачає взаємну активність об'єкта і суб'єкта взаємодії та відбувається у двох основних формах: спілкування й діяльності [203]. Для нашого дослідження важливим є використання й поєднання обох форм. Нам імпонує визначення педагогічної взаємодії, надане В. Сігаровим і В. Мораловим, які під педагогічною взаємодією визначають взаємний вплив педагогів і дітей один на одного, у результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного зростання і зміни [400, с. 193].

Зважаючи на те, що ми будемо розглядати викладача і студентів як суб'єкта і об'єкта освітнього процесу, вважаємо за необхідне визначити поняття «суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія». Цілком розділяємо думку О. Ліннік, яка у своїй дисертаційній роботі, присвяченій системі підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи, визначає суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію «як рівноправний взаємообмін навчальними смислами між суб'єктами педагогічного процесу, що відбувається в спільній навчальній діяльності та опосередковується міжособистісними стосунками» [352, с. 67]. Дослідниця наголошує, що суб'єкт-суб'єктну взаємодію як найвищий рівень педагогічної взаємодії, яка характеризується співпрацею вчителя та учнів, партнерськими стосунками та рефлексивним типом управлінської діяльності [352, с. 67].

Отже, спираючись на теоретико-методологічні аспекти визначення понять суб'єкт, об'єкт, взаємодія в педагогічній літературі, ми будемо розглядати суб'єкт-суб'єктну (викладачів і студентів) педагогічну взаємодію з використанням і поєднанням двох її основних форм: спілкування і діяльності. Крім того, така позиція знову привертає нашу увагу до суб'єктно-діяльнісного підходу, який обґрунтовано в підрозділі 2.1.

Тож, узагальнюючи дані інших підрозділів, розкриємо характеристики суб'єктів освітнього процесу під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Основними завданнями розкриття цього компонента є чітке визначення й усебічна характеристика об'єкта і суб'єкта освітнього процесу – студентів – МУПШ, і, власне, викладачів, які здійснюють процес формування КМ у МУПШ.

Розкриття характеристик об'єкта і суб'єкта суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії почнемо з характеристик МУПШ, оскільки вони є центральною фігурою нашого дослідження.

Як було з'ясовано в попередніх розділах, об'єктом педагогічної взаємодії під час формування КМ у процесі професійної підготовки є *особи, які вступили до ЗВО на спеціальність «Початкова освіта» ОС бакалавр денної форми*

навчання. Важливим кроком на цьому етапі дослідження є узагальнена характеристика МУПШ, що в науковій літературі визначається як «портрет майбутнього вчителя початкової школи».

Вивчення психолого-педагогічної ([9; 15; 17; 66; 69; 109; 111; 117; 128; 129; 136; 184; 194; 220; 227; 289; 339; 363; 373; 379; 460; 466; 471; 538; 550; 560; 561; 571; 628; 632; 700; 787]) літератури щодо дослідження особистості МУПШ дозволили нам виділити основні складники його психолого-педагогічного портрета – узагальнені характеристики особистості МУПШ, що якнайбільше впливають на процеси планування й організації процесу формування КМ у МУПШ. До них належать: психолого-педагогічна та соціально-професійна характеристики.

Психолого-педагогічну характеристику ми почнемо розкривати через структуру особистості, оскільки формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого навчання. Як і в підрозділі 1.3, представимо психолого-педагогічну характеристику відповідно до структури особистості за К. Платоновим на підставі чотирьох основних підструктур (спрямованості особистості, досвіду, форм відображення, біологічно обумовлена) і двох наскрізних, що накладаються на чотири основні, – характер і здібності.

Розглянемо кожен складник цієї структури крізь призму КМ та впровадження ТРКМ:

– *біологічно зумовленої підструктури*, МУПШ – це переважно дівчата студентського віку (від 17 – 18 до 21 – 22 років), яким притаманний один з чотирьох видів темпераменту: сангвінік, холерик, меланхолік, флегматик, при цьому психофізіологічні дані (фізичне і статеве дозрівання, добре розвинені активність, сила, витривалість) у них досягли піку, а на психосоціальному рівні в них відбуваються зміни світогляду, орієнтація на вибір супутника життя, вони здійснили свій професійний вибір, зрілі в розумовому та моральному відношенні.

На сьогодні в науковій літературі відсутні ґрунтовні дослідження щодо гендерних особливостей КМ, крім того, останнім часом серед МУПШ усе частіше з'являються хлопці.

Тому вважатимемо КМ унісексуальною властивістю, через те особливих підходів до формування КМ саме у дівчат добирати не будемо.

Властивості характеру впливають на роботу з інформацією, що є відправною точкою для КМ: сангвінік зацікавлюється інформацією, лише якщо вона входить у коло інтересів; флегматик працює з інформацією продуктивно; холерик проявляє зацікавленість в інформації, але швидко втрачає інтерес до неї; меланхолік убачає в інформації погане, негативне.

Щодо такої характеристики, як зміна світогляду, то тут виникає небезпека розвитку старих і поява нових упереджень. Цей вік сензитивний саме для того, щоб навчити мислити критично, бачити, де розмірковування ґрунтується на упередженнях, а де – на знаннях і досвіді.

Реалізація професійного вибору в цьому віці допомагає усвідомленню значущості професії, цінності знань, зокрема й професійних.

Урахування біологічно зумовленої підструктури під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки обумовлює добір специфічних форм і методів КМ, які враховують особливості всіх видів темпераменту. Крім того, зважаючи на особливості майбутньої професійної діяльності, необхідною є підготовка до співпраці в команді з людьми різного темпераменту. Отже, доцільним буде впровадження і групових, і індивідуальних форм роботи.

Розвиненість психофізіологічних даних дозволяє будувати заняття з формування КМ МУПШ на максимальному рівні застосування активності, цьому сприятиме досягнення піку витривалості в цьому віковому періоді.

Зрілість у розумовому та моральному відношенні орієнтує на побудову освітнього процесу й добір матеріалу, що вимагає застосування знань, розуміння, аналізу, синтезу, оцінки, створення нового під час професійної підготовки МУПШ і застосування КМ.

Отже, урахування біологічно зумовленої підструктури під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки як одного з аспектів їхнього соціально-педагогічного портрета, а

саме темперамент, досягнення піку психофізіологічних даних (фізичне і статеве дозрівання, активність, сила, витривалість), зміни світогляду, реалізація свого професійного вибору, зрілість у розумовому та моральному відношенні, дали змогу виокремити стрижневі позиції, на які треба опиратись під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, та окреслити специфіку впровадження ТРКМ, спрямовані на досягнення загальної мети дослідження.

Підструктури форм відображення МУПШ мають високорозвинені психічні процеси: мислення, пам'ять, сприйняття, відчуття, емоційно-вольові прояви тощо. Мислення МУПШ має достатньо розвинені ментальні репрезентації: студенти здатні адекватно уявити ситуацію без чітких указівок назовні; повне уявлення ситуації, з урахуванням усіх деталей; опора на аналіз суттєвих об'єктивних особливостей ситуації; глобальне уявлення про ситуацію через серйозні спроби підійти до неї аналітично; здатність побудувати адекватну репрезентацію на невизначеній, недостатній, незавершеній інформаційній основі; відмова від надання переваг простішій, зрозумілішій і добре організованій формі репрезентацій; здатність реагувати на приховані аспекти ситуації; опора на узагальнені елементи (знання загальних принципів, категорійних основ, фундаментальних законів); здатність осмислити та пояснити власні дії при побудові уявлення про ситуацію; приділення достатньої кількості часу на пізнання ситуації; здатність швидко і чітко виділяти два-три ключових елементи ситуації, для того, щоб зробити їх опорними точками своїх подальших роздумів; готовність до перебудови образу ситуації відповідно до нових умов і вимог діяльності; відсутність егоцентричності в репрезентації. Усі види мислення набули свого максимуму, МУПШ становлять інтелектуально зрілу особистість, яка на високому рівні володіє мовою й достатньо розвиненим мовленням. У МУПШ розвинені форми мислення: поняття, судження, умовиводи (індукція, дедукція, трансдукція, аналогія, припущення) і володіють основними операціями мислення: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація. Їм також притаманні більшою чи меншою мірою ті чи ті

індивідуальні особливості мислення (глибина і поверховість, послідовність і самостійність, критичність і некритичність, гнучкість і швидкість, ригідність). Процес сприймання МУПШ характеризується більш складним розвитком, і студенти мають певний попередній досвід і певні уявлення особистості. МУПШ також мають розвинені відповідно до віку уяву і пам'ять. Емоційний стан ще остаточно не сформований.

Підструктура форм відображення є центральною для КМ, адже формування КМ і є власне роботою над розвитком цієї підструктури. Усі види мислення знаходяться у своєму найкращому стані, і це дозволяє активно застосувати індукцію, дедукцію, трансдукцію, аналогію, припущення й удосконалювати основні операції мислення: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, конкретизацію, класифікацію, систематизацію. Робота над формуванням КМ з урахуванням особливостей форм відображення має бути акцентована на індивідуальних особливостях процесу мислення.

Важливим є той факт, що в цьому віці можна спиратись на певний досвід і уявлення особистості, що дає можливість працювати з інформацією і досвідом у процесі критичного розмірковування.

МУПШ цього віку мають достатньо розвинену пам'ять, що сприяє активному формуванню КМ, адже пам'ять відіграє одну з ключових ролей у КМ.

Власне, ТРКМ уже побудована з урахуванням підструктури форм відображення: форми і методи ТРКМ ураховують мисленнєві процеси: мислення, пам'ять, сприйняття.

Оскільки емоційно-вольові прояви ще недостатньо сформовані, то варто приділяти їм значну увагу, зокрема через створення позитивного емоційного тла на заняттях.

Отже, підструктура форм відображення під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ – мисленнєвих процесів, емоційно-вольових проявів – є провідною і ТРКМ спрямоване саме на розвиток цієї підструктури.

Підструктури досвіду: наявність у МУПШ певної суми знань відповідно шкільній програмі, у яких проте відсутня

система, і вони не володіють методами їхньої систематизації. Здатність до самостійної роботи. Мають високий рівень культури, що базується на ціннісних орієнтаціях.

Підструктура досвіду відграє і позитивну, і негативну роль у КМ. З одного боку, КМ має спиратись на знання, отримані в школі, і це позитивний аспект; з іншого – відсутність системи й знань щодо методів систематизації не дозволяють активно застосовувати КМ до набутих професійних знань. А отже, цей аспект потребує додаткової роботи, зокрема щодо систематизації знань і оволодіння МУПШ знаннями щодо методів систематизації знань, самоконтролю, самокорекції тощо.

Заслуговує на увагу також здатність до самостійної роботи, яку необхідно активно використовувати в процесі формування КМ. Така позиція дозволить опанувати більше теорії КМ, перевірити ефективність упровадження КМ у професійному житті для вирішення професійних проблем.

Урахування рівня культури, який є доволі високим у цей віковий період і орієнтованим на цінності, є суттєвим підґрунтям для КМ.

У процесі впровадження ТРКМ необхідно також урахувати особливості підструктури досвіду, що дозволяє використовувати цю підструктуру як платформу для КМ.

Підструктура спрямованості особистості: МУПШ мають глибоку мотивацію до навчання, що ґрунтується на біологічно зумовленій підструктурі, у якій здійснено професійний вибір; студенти у своїх діях і прагненнях опираються на цінності; прагнення, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання, моральні риси МУПШ тісно пов'язані з набутим досвідом. Здатні до здобуття професійних знань, умінь і навичок.

Використання складників підструктури спрямованості є мотиваційним аспектом КМ, адже МУПШ має хотіти навчитись КМ у процесі професійної діяльності, застосовувати ці навички для вирішення професійних завдань, прийняття рішень тощо. А саме ця підструктура містить здатність до здобуття професійних ЗУН, на які треба спиратись під час формування КМ у процесі професійної підготовки.

Можна також стверджувати, що складники підструктури досвіду є наскрізними для КМ, а також певною мірою демонструють його наявність, адже особистість не буде критично мислячою, якщо вона не ставиться критично до своїх ідеалів, світогляду, переконання, має негативні моральні риси тощо.

Підструктура характеру і здібностей: МУПШ мають певний склад характеру з тією чи тією акцентуацією, а також загальні і спеціальні здібності до майбутньої професійної діяльності.

Тісний зв'язок підструктури характеру і здібностей для КМ убачаємо з біологічно зумовленою підструктурою.

До психолого-педагогічних рис уважаємо, крім структури особистості, додати вимоги до психолого-педагогічної підготовки МУПШ, виокремлені в науковій психолого-педагогічній літературі [202; 288; 307; 317; 364; 474; 599; 741]. Така підготовка складається із знань, умінь і навичок. Науковці виокремлюють *знання* основ методології, психолого-педагогічні, анатоמו-фізіолого-гігієнічні, теорії і методики виховання, змісту навчального предмета й методики його викладання, індивідуально-психологічних особливостей учнів початкової школи, методики індивідуальної роботи та роботи з дитячими колективами, змісту і методів роботи з батьками та громадськістю, різних галузей науки; *уміння і навички: конструктивні:* планувати навчальну й виховну роботу, відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмовий матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу, творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку; планувати систему перспективних ліній у розвитку окремої особистості та колективу, здійснювати індивідуальну програму навчання та виховання учня; *організаторські:* виявляти й організовувати актив класу, керувати ним у різних умовах; організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів, розвивати їхню активність; здійснювати контроль і допомогу в розумовому розвитку учнів, виконанні доручень учнями, здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями, організовувати роботу з батьками та громадськістю;

комунікативні: встановлювати педагогічно доцільні взаємини з учнями, батьками, учителями; регулювати внутрішньокolleктивні та міжколективні відносини; знаходити потрібні форми спілкування з учнями й батьками; передбачити результат педагогічної дії на відносини з учнями; *дослідницькі*: вивчати індивідуальні особливості учнів та колективу, критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності, усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання, використовувати в роботі психолого-педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід, прогнозувати використовувати засоби і методи роботи; *прикладні*: творчі: малювати, співати, танцювати, грати на музичному інструментів, виразно читати, масово-виступні, спортивно-туристські, володіти технічними засобами навчання. Виокремлені знання, уміння і навички знову привертають нашу увагу до мультифункційності професії вчителя початкових класів.

Соціально-професійну характеристику МУПШ ми розкриємо через очікувані суспільством якості вчителя початкової школи.

Одна з перших і провідних ознак такого портрета розкрита в соціальному замовленні вчителя початкової школи, який має володіти зокрема й навичками КМ.

Більш докладно здібності та особистісні якості сучасного педагога розкрито в його професіограмі. У працях педагогів ([202; 288; 307; 317; 364; 474; 599; 741]) репрезентовано такі якості особистості: *суспільної спрямованості*: науковий світогляд, потреби передової людини, громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя, загальнолюдські моральні риси та якості, прагнення до висот своєї професії, загальна ерудиція, начитаність; *професійно-педагогічної спрямованості*: компетентність, захопленість професією, висока професійна працездатність, любов до дітей, гуманне ставлення до них, уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи, вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість, справедливість, тактовність, витримка, терплячість, самовладання, педагогічний такт, чуйність, щирість,

самокритичність, скромність, самооцінка, винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях, педагогічна уява, оптимізм, комунікативність, виразна мова, зібраність, акуратність і зовнішня охайність.

Ураховуємо також позицію М. Дорошенка, який більш узагальнено визначає характеристики сучасного вчителя початкової школи: таким має бути людина з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах освіти. Це повинна бути людина культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі й доброго серця [177, с. 57].

Як бачимо, педагоги представляють професіограму вчителя зі значною кількістю ознак професіонала, який володіє КМ: громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового й місцевого життя, загальнолюдські моральні риси та якості, компетентність, прояв ціннісних орієнтацій (любов до дітей, гуманне ставлення до них), наполегливість, цілеспрямованість, справедливість, тактовність, витримка, терплячість, самовладання, педагогічний такт, чуйність, щирість, самокритичність, скромність, самооцінка, винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях, педагогічна уява, оптимізм, комунікативність, виразна мова, зібраність. Узагальнено можна сказати, що до складу професіограми вчителя входить позиція особистості, яка критично мислить.

Розкрити соціально-професійний портрет МУПШ повно не можемо без урахування поглядів батьків і дітей на вчителів початкової школи. У цьому аспекті ми звернули увагу на статтю Р. Тищенка «Яким має бути сучасний учитель» [660], у якій представлено погляди журі конкурсу Global Teacher Prize Ukraine. До складу журі входять працівники освіти, психологи, учні школи та ін., тому ці думки можна вважати поглядами суспільства, зокрема батьків і дітей, яких ми теж включили до об'єкт-суб'єктного компонента, на вчителя початкової школи.

Отже, З. Литвин, голова громадської спілки «Освіторія», організаторка премії Global Teacher Prize Ukraine, визначає такі риси: любов до дітей, здатність відійти від авторитарного формату й бути на рівні з дітьми, уміти гейміфікувати освіту та зробити її міждисциплінарною, уміти навчити дітей бути гнучкими в змінах, легко адаптуватися, уміти навчатися протягом усього життя, бути зразком для дітей; Н. Мосейчук, телеведуча, кураторка проекту Global Teacher Prize Ukraine від медіапартнера «1+1», вважає, що сучасний учитель початкової школи має бути сприйнятливим до новітніх технологій у школі, зокрема до інтеграції, і не тільки сприймати цю технологію, а й активно впроваджувати її в процес навчання, що сприятиме формуванню всебічно розвиненого учня, «який міг би застосовувати знання і з математики, і з біології, і з української мови»; П. Хобзей, на той час заступник міністра освіти і науки України, головну місію вчителя вбачає в умінні мотивувати учня: до розвитку, до знання предмета, до пізнання світу, при цьому вчитель має любити свою працю, бути відповідальним і відкритим до світу. Крім того, він наголошує на зміні ролі сучасного вчителя початкової школи: з ретранслятора знань на невидимого організатора освітнього процесу, у якому діти самі пізнають світ, при цьому вчитель залишається лідером; О. Елькін, натхненник та організатор руху EdCamp в Україні, вважає, що сучасний учитель має сам бути учнем, що дасть можливість упроваджувати зміни в освіті, постійно змінюватися й розвиватися, також звернено увагу на те, що сучасні методи навчання мають виключати фронтальне навчання та ретрансляцію знань, soft skills сучасного вчителя – це вміння працювати в команді, вирішувати проблеми і знаходити творчі рішення, завдання вчителя – не просто передавати знання, а бути фасилітатором, модератором, помічником, щоб навчити дітей самостійно здобувати інформацію [660]. Звернемо увагу на абсолютно справедливую думку О. Елькіна про те, що сучасні вчителі «готують дітей до тих професій, які сьогодні можуть навіть не існувати, а головний тренд у сучасній освіті – це зміна людей, які починають працювати вчителями»; П. Пшенічка, переможець премії Global Teacher Prize Ukraine 2017, виокремлює найрізноманітніші навички, однак насамперед він

має бути особистістю і «чудово знати свій предмет, позитивно ставитися до дітей і мати внутрішній стрижень», а відповіді на сучасні питання освіти можна знайти в працях Платона і Аристотеля; С. Ройз, дитячий та сімейний психолог, авторка книг і семінарів з дитячої психології, вважає, що вчитель має бути глибоким, бо він працює зі своїм світом, живим, емоційним, мати контакт зі своєю внутрішньою дитиною, бути авторитетним, але не авторитарним, мати високий рівень адаптивності та стресостійкості, бути життєстійким (резилентним). Освіта ж, на думку психологині, має кристалізувати компетенції та створювати умови для розвитку особистості дитини, урахувати особливості роботи мозку (дані нейропсихології – прим. авт.); В. Фречка, випускник школи, автор проекту ROLF'S – технології створення паперу з опалого листа, головною якістю вчителя вважає гнучкість, вміння застосовувати інновації та вміти доносити інформацію до дітей, не боятися змінюватися; А. Бобровська, учениця 10-го класу, учасниця популярного teen-гурту Open Kids, наголошує, що вчителі мають бути сучаснішими, добрими та розуміти дітей, вміти підтримувати емоційний зв'язок з ними, цікавитися новими тенденціями в освіті й у світі, мати спільну мову з учнями [660].

Отже, узагальнюючи погляди пересічних громадян – батьків і дітей – на сучасного вчителя початкової школи, можна всі окреслені якості розділити на дві великі групи: особистісні і професійні. До особистісних якостей, за їхніми словами, можна віднести: любов до дітей, вміння бути зразком для дітей, особистістю, лідером, глибоким, живим, емоційним, авторитетним, але не авторитарним, гнучким, життєстійким (резилентним), добрими та розуміти дітей; при цьому мати внутрішній стрижень, контакт зі своєю внутрішньою дитиною, високий рівень адаптивності та стресостійкості, вміти підтримувати емоційний зв'язок з учнями. Відповідно, до професійних якостей, на підставі аналізу статті, ми віднесли: здатність відійти від авторитарного формату і бути на рівні з дітьми, вміння гейміфікувати освіту та зробити її міждисциплінарною, навчити дітей бути гнучкими у змінах, легко адаптуватися, навчатися протягом усього життя,

мотивувати учня, працювати в команді, вирішувати проблеми і знаходити творчі рішення, навчити дітей самостійно здобувати інформацію, застосовувати інновації та вміти доносити інформацію до дітей, знаходити спільну мову з учнями; бути сприйнятливим до новітніх технологій у школі, зокрема до інтеграції, і активно впроваджувати її в процес навчання, відповідальним і відкритим до світу, невидимим організатором освітнього процесу, лідером, фасилітатором, модератором, помічником; любов до своєї праці, знання предметів на високому рівні, урахування даних нейропсихології, здатність до змін, зацікавлення в нових тенденціях освіти.

Аналіз позицій суспільства щодо вчителя демонструє бачення в хорошому вчителеві, учителеві майбутнього також якостей особистості, яка критично мислить.

Зрозуміло, що такі якості необхідно починати формувати ще в МУПШ під час здобуття професійної підготовки, більшість з них торкається вміння критично мислити: вміння приймати рішення, творчо вирішувати завдання і проблеми, працювати в команді, знаходити інформацію, бути гнучким тощо. Знову звертаючи увагу на абсолютно справедливий лозунг О. Ельконіна щодо головного тренду сучасної освіти – це зміна людей, які починають працювати, внесемо корективи: головний тренд сучасної освіти – це зміна підготовки людей, які працюватимуть учителями.

Розкриваючи портрет МУПШ, не можемо обійти увагою специфіку вчителя початкової школи, яка, на нашу думку, полягає в мультифункційності: обізнаність у багатьох освітніх предметах, виконання одночасно кількох ролей – учителя, вихователя, психолога, консультанта та ін., робота з різним документами – розробка навчальних планів за кожним предметом, перевірка зошитів за всіма предметами кожного дня, підготовка звітів тощо. Це відображається на освітньому плані професійної підготовки МУПШ.

Отже, визначаючи МУПШ головним об'єктом дослідження і розуміючи під ними осіб, які вступили до ЗВО на спеціальність «Початкова освіта» ОС бакалавр денної форми навчання, ми розкрили їхній психолого-педагогічний портрет на підставі психолого-педагогічних та соціально-професійних рис.

Визначення психолого-педагогічних рис здійснено на підставі структури особистості за К. Платоновим і відповідно до: *біологічно зумовленої підструктури*, МУПШ – це переважно дівчата студентського віку (від 17 – 18 до 21 – 22 років), яким притаманний один з чотирьох видів темпераменту: сангвінік, холерик, меланхолік, флегматик, при цьому психофізіологічні дані (фізичне і статеве дозрівання, добре розвинені активність, сила, витривалість) у них досягли піку, а на психосоціальному рівні в них відбуваються зміни світогляду, орієнтація на вибір супутника життя, вони здійснили свій професійний вибір, зрілі в розумовому та моральному відношенні; *підструктури форм відображення*, МУПШ мають високорозвинені психічні процеси: мислення, пам'ять, сприйняття, відчуття, емоційно-вольові прояви тощо; *підструктури досвіду*: у МУПШ наявна певна сума знань відповідно до шкільної програми, проте відсутня система, і вони не володіють методами їх систематизації; здатні до самостійної роботи; мають високий рівень культури, що базується на ціннісних орієнтаціях; *підструктури спрямованості особистості*: МУПШ мають глибоку мотивацію до навчання, у якій здійснено професійний вибір; студенти у своїх діях і прагненнях опираються на цінності; прагнення, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання, моральні риси МУПШ тісно пов'язані з набутим досвідом, здатні до здобуття професійних знань, умінь і навичок; *підструктури характеру і здібностей*: МУПШ мають певний склад характеру з тією чи тією акцентуацією, а також загальні і спеціальні здібності до майбутньої професійної діяльності.

Ці підструктури відіграють значну роль у формуванні КМ МУПШ під час професійної підготовки.

Своєю чергою, соціально-професійні риси вчителя визначено на підставі наукової літератури й аналізу репрезентації думок батьків і дітей, які також є суб'єктами суб'єкт-суб'єктної взаємодії. До таких рис відносимо такі якості особистості: *суспільної спрямованості*: науковий світогляд, потреби передової людини, громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя, загальнолюдські моральні риси та якості, прагнення до висот

своєї професії, загальна ерудиція, начитаність; *професійно-педагогічної спрямованості*: компетентність, захопленість професією, висока професійна працездатність, любов до дітей, гуманне ставлення до них, уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи, вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість, справедливість, тактовність, витримка, терплячість, самовладання, педагогічний такт, чуйність, щирість, самокритичність, скромність, самооцінка, винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях, педагогічна уява, оптимізм, комунікативність, виразна мова, зібраність, акуратність і зовнішня охайність.

Серед них значна кількість якостей, які притаманні особистості, яка критично мислить: опора на моральні цінності, критичність розмірковування, чітка громадянська позиція.

Ще одним суттєвим складником суб'єкт-суб'єктної взаємодії є викладач ЗВО, який працює з МУПШ. Оскільки викладач у педагогічній взаємодії також визначається як суб'єкт, тож розглянемо основні суб'єктні характеристики педагога, серед яких автори посібника з педагогічної психології [586] виокремлюють: спрямованість особистості (основні потреби, інтереси, життєві цілі, духовний потенціал); рівень загальних і педагогічних здібностей і професійна компетентність; психологічна компетентність (професійна самосвідомість, самопізнання, саморозвиток; здатність протидіяти синдрому емоційного вигорання, психофізичному виснаженню) [457]. Певним чином ці характеристики перегукуються з позицією відомого педагога М. Фіцули, який висуває такі вимоги до особистості викладача ЗВО: усвідомлення свого громадянського обов'язку – виховання гідних громадян країни, висококваліфікованих спеціалістів для народного господарства; досконале володіння своїм предметом; майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає викладачеві складне завдання подати доступно, урахувати особливості особистості студента, зацікавити інформацією, викликати захоплення нею й бажання поповнювати свої знання; педагогічна вираженість; розумна любов до студентів;

ерудованість; творчий підхід до справи; високі моральні якості; уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою; педагогічна спостережливість і уважність; натхнення та інтуїція; досконале володіння мовою й мисленням; оптимізм; педагогічний такт; здоров'я і зовнішній вигляд [693].

Для більш точного розуміння портрета сучасного викладача ЗВО звернемо увагу на структуру діяльності викладача за Н. Кузьміною, яка виокремлює:

– *гностичні вміння*: стежити за подіями в науці за зарубіжними й вітчизняними джерелами, знайомити їх зі студентами; приймати самому екзамени й аналізувати, як курс засвоєний студентами, як були сприйняті ті чи ті розділи; аналізувати реакцію студентів на власний виклад матеріалу;

– *проектувальні вміння*: ставити за мету не просто засвоєння студентами програмного матеріалу, але й щоб вони могли в подальшому використовувати отримані знання на практиці; проектувати систему завдань студентам у роботі над першоджерелами за спеціальністю і самостійною роботою над курсом; проектувати шляхи перетворення власного курсу на засіб розумового, морального й політичного виховання студентів;

– *конструктивні вміння*: конструювати навчальну інформацію з розрахунку на залучення уваги студентів до розвитку дослідницької думки у сфері наукового пошуку. Формулювати пізнавальну задачу і засоби залучення студентів до самостійного мислення;

– *комунікативні вміння*: викликати інтерес до власного навчального курсу, пояснити важливість його вивчення; виховати в студентів упевненість у тому, що вони здатні творчо володіти методами певної науки і зробити внесок у її розвиток;

– *організаторські вміння*: організовувати точний початок і закінчення занять та насичену роботу на них, свою і студентів; організувати власний час і діяльність, пов'язану з підготовкою до занять і їх проведенням; організувати навчальну інформацію і діяльність студентів, пов'язану з її сприйняттям і засвоєнням [388, с. 204 – 205]. Цілком розділяємо думку відомої вченої-педагога і кладемо ці вміння в основу професійного портрета сучасного викладача ЗВО, який формує КМ у процесі

професійної підготовки МУПШ, проте вважаємо доповнити його іншими якостями і здібностями.

До такого портрета, на нашу думку, варто додати орієнтири для сучасного викладача ЗВО, виокремлені О. Волобуєвою, яка справедливо визначає їх з огляду на складники якісної освіти III тисячоліття: 1) освітнє середовище; 2) зміст освіти, який відображено у відповідних навчальних програмах і матеріалах для опанування суб'єктами навчання базових знань, набуття вмій і навичок; 3) навчально-виховний процес, спрямований на розвиток і формування особистості; 4) результати, які стосуються знань, умінь, особистісної позиції й пов'язані з національними завдання в галузі освіти [122, с. 395 – 396].

Узагальнюючи погляди науковців на портрет викладача, можна стверджувати, що портрет складається з особистісних, соціально-психологічних якостей, педагогічних здібностей, серед них можна виокремити п'ять основних груп: загальногромадянські риси, морально-психологічні, науково-педагогічні якості, індивідуально-психологічні особливості, професійно-педагогічні здібності. Низка українських педагогів [403] визначає такі:

– *загальногромадянські риси*: принциповість і стійкість переконань; широкий світогляд, національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; громадянська активність і цілеспрямованість, високий рівень відповідальності та працелюбність;

– *морально-психологічні якості*: високий рівень загальної і психологічної культури, акуратність і охайність, дисциплінованість і вимогливість, чесність і ясність у взаєминах з людьми, повага до професіоналізму інших і наукової спадщини;

– *науково-педагогічні якості*: професійна працездатність, педагогічне спрямування наукової ерудиції, педагогічна уява та інтуїція, гнучкість і швидкість мислення в педагогічних ситуаціях, володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами, науково-педагогічна творчість, активна інтелектуальна діяльність, педагогічне спрямування наукової ерудиції,

педагогічна спостережливість, володіння педагогічною технікою, висока культура мови та мовлення;

– *індивідуально-психологічні особливості*: висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість, позитивна «Я-концепція», високий рівень прагнень, саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань, високий рівень соціального сприйняття й самопізнання; твердість характеру, інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними, емоційна стійкість, витримка й самовладання;

– *професійно-педагогічні здібності*: педагогічний оптимізм, конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати, духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, організація розвивальної інтеракції, адекватне сприйняття студента й безумовне прийняття його як особистості, проектування цілей навчання й прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста, організаторські та комунікативні здібності [403].

Уважаємо такі риси цілком доцільними в портреті сучасного викладача ЗВО, проте специфіка нашого дослідження вимагає врахування психолого-педагогічних особливостей формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ. Тому вважаємо за необхідне додати такі специфічні якості, які можна віднести до групи професійно-педагогічних, до портрета викладача сучасного ЗВО, який викладає дисципліни з використанням ТРKM: обізнаність у психолого-педагогічних особливостях МУПШ (зокрема щодо особливостей мислення людини, опора на теоретичні відомості психології щодо особливостей уяви, урахування всіх видів спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, поняття, ідеали і т.ін.; урахування акцентуації характеру МУПШ в освітньому процесі), здатність до добору й відповідної побудови навчального матеріалу, спрямованого на розвиток КМ; використання вправ і завдань, що впливають на подальший розвиток мовлення МУПШ, активізацію словесно-логічного мислення; урахування досліджень нейропсихологів: використання вправ і завдань, що сприяють активізації

мислення; урахування попереднього досвіду студентів і створення умов для адекватного сприймання предметів та явищ, забезпечуючи повноту змісту, професійну спрямованість і організоване сприймання матеріалу; здійснення контролю за власними емоціями, перевага позитивних емоцій; володіння методами, що сприяють систематизації й упорядкуванню знань; реалізація знання у трьох формах: навчальної дисципліни, у вигляді навчального тексту, навчальної задачі; здатність до організації аудиторної й самостійної роботи.

Не можемо також не відзначити функцію викладача в освітньому середовищі. Так, цілком розділяємо думку Т. Равчиної, яка наголошує на тому, що «саме засобами освітнього середовища викладач виконує посередницьку функцію для узгодження: суспільних вимог до підготовки фахівців з життєвими планами, потребами, бажаннями студентів; педагогічних впливів з їхніми внутрішніми особливостями, цінностями, мотивами навчально-пізнавальної діяльності; системи необхідних для фахівця професійних знань, умінь, навичок з первинним, а потім набутим професійним досвідом студентів; потреб, інтересів, цінностей, поглядів студентів, їхніх дій у процесі міжособистісної взаємодії» [542, с. 8]. Тож, зважаючи на це, можемо стверджувати, що викладач як суб'єкт освітнього процесу також відіграє ключову роль, зокрема в інноваційно-освітньому середовищі формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Отже, ми маємо такий професійний портрет сучасного викладача ЗВО як одного із суб'єктів суб'єктного компонента системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки: портрет ґрунтується на гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських уміннях; сучасному викладачу притаманні загальногромадянські риси, морально-психологічні, науково-педагогічні якості, професійно-педагогічні здібності, індивідуально-психологічні особливості та специфічні професійно-педагогічні якості.

До суб'єктів об'єкт-суб'єктного компонента ми віднесли також учителів початкової школи, учнів початкової школи та їхніх батьків, оскільки професійне становлення МУПШ

проходить низку послідовних стадій: власне навчальна діяльність – квазіпрофесійна діяльність – навчально-професійна діяльність – професійна діяльність. На стадії навчально-професійної діяльності МУПШ проходять різні види практик (відповідно до навчального плану ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» таких практик три: ознайомча практика з навчально-виховної роботи вчителя початкових класів, педагогічна практики в початковій школі (виробнича), перші дні дитини в школі (навчальна)), під час яких студенти взаємодіють з означеними суб'єктами.

Ще одним важливим складником об'єкт-суб'єктного компонента моделі системи формування КММУПШ у процесі професійної підготовки є взаємодія цих суб'єктів, її особливості.

Взаємодія полягає в послідовному залученні студентів до різних видів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної), використання різних форм, методів, способів взаємодії, стилю спілкування і поведінки суб'єктів освітнього процесу, міждисциплінарний характер навчання.

Як ми вже зазначали, основою взаємодії є діяльність, тож розглянемо специфіку такої діяльності.

Діяльність у контексті нашого дослідження тісно пов'язана з контекстним підходом. На підставі аналізу праць [104; 124; 239; 472; 771; 788; 803; 810; 811] та ін. робимо узагальнення про те, що дотримання контекстного підходу під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки вимагає: поєднання в навчанні навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності через активні форми; проблемність навчання, забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі професійної підготовки, опора на контексти, спрямовані на майбутню професійну діяльність.

Коротко розглянемо змістові складники різних видів діяльності. Проблеми дослідження різних видів діяльності студентів присвячено значну кількість праць: М. Бахтін [43], А. Вербицький [105], Н. Лаврентьева [331] та ін.

Так, А. Вербицький визначає базові й низку проміжних форм діяльності, під час яких відбувається особистісно-професійний розвиток фахівця в контекстному навчанні, що знову повертає нашу увагу до контекстного підходу. На думку

дослідника, такими є навчальна, квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльності, відповідно проміжними є форми діяльності, що відповідають конкретним завданням навчання на відповідних етапах підготовки студентів [104]. До навчальної діяльності можемо віднести: лекції, семінарські та практичні заняття, – на них МУПШ засвоюють переважно професійно важливу інформацію; квазіпрофесійна діяльність: аналіз професійних задач, рольові та ділові ігри тощо – моделювання предметного і соціального аспектів педагогічної діяльності; навчально-професійна діяльність: практики: навчальні і виробничі, науково-дослідна робота – виконуються дії, що відповідають функціям педагогічної діяльності.

С. Тихолаз [659, с. 167 – 168] зіставляє базові форми діяльності студентів з трьома навчальними моделями: семіотичною, імітаційною й соціальною. Семіотична модель характеризується, за словами науковця, використанням завдань, що передбачають роботу з текстом як знаковою системою та сприяють засвоєнню студентами наукових знань. Основним елементом у цій моделі є мовленнєва дія: письмо, слухання, читання, говоріння. В імітаційній моделі спостерігається тісний зв'язок навчальних завдань із майбутньою професійною діяльністю. Соціальна модель реалізується переважно через проблемні ситуації, що імітують соціальний аспект педагогічної діяльності, особливості міжособистісної взаємодії учителя з учнями, їхніми батьками, колегами. У цій моделі найбільш доцільним є використання парних і групових форм роботи. Убачаємо впровадження ТРКМ поєднанням усіх трьох навчальних моделей, оскільки ТРКМ ґрунтується на проблемних ситуаціях, індивідуальній і груповій роботі у процесі активної взаємодії.

А. Вербицький наголошував на тому, що при цих трьох навчальних моделях можна вирізнити такі провідні форми активності: при семіотичній – мова (слухання, мовлення, письмо); при імітаційній – предметна дія, соціальній – вчинок. Перехід від семіотичних структур до структур професійної діяльності здійснюється саме через мову, дію, вчинок, які сприяють особистісній включеності людини в навчальну діяльність [105].

Опора на суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, контекстний, технологічний, герменевтичний, діалогічний підходи передбачає використання різних форм навчання під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки: проблемної лекції, практичних занять з використанням методів і прийомів ТРКМ, науково-дослідна робота, різні види практик, курсові роботи тощо. Ми не будемо зупинятись на особливостях побудови занять і методах і прийомах ТРКМ, оскільки цей аспект докладно розкрито в змістово-технологічному компоненті цього розділу.

Проблемі взаємодії суб'єктів навчання, зокрема й у вищій школі, присвячено значну кількість праць таких педагогів і психологів, як: Г. Андреева [20], Г. Батищев [40], М. Каган [235], В. Кан-Калик [240], С. Карплюк [246], Я. Коломінський [274], Н. Кузьміна [315], О. Леонтьєв [340], О. Ліннік [352], М. Лісіна [346], Б. Ломов [355], Н. Моїсєєва [396], В. М'яшищев [407], М. Обозов [425], С. Рубінштейн [563], В. Рубцов [565], Н. Творогова [641] та ін.

Опора на суб'єкт-суб'єктну взаємодію в об'єкт-суб'єктному компоненті здійснюється на підставі аксіологічного, суб'єктно-діяльнісного, середовищного, культурологічного та діалогічного підходів.

Ключовим у суб'єкт-суб'єктній взаємодії є комунікативно-діяльнісний складник. Зробимо спробу роз'яснити таку позицію.

Розпочнемо з розгляду поняття «взаємодія». В Академічному тлумачному словнику поняття «взаємодія» трактується як взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь [608]. Зважаючи на те, що це поняття ми розглядали в педагогічному дослідженні, звернемо увагу на наукові розвідки в цьому напрямі. Аналіз наукової літератури ([20; 235; 240; 246; 274; 315; 346; 352; 355; 396; 407; 425; 563; 565]) дозволяє виокремити три напрями взаємодії в педагогічній літературі. Перший напрям – взаємодія як міжособистісні стосунки, другий – як спілкування, третій – як процес діяльності.

Так, відповідно до першого напрямку взаємодія є міжособистісними стосунками. На суб'єкт-суб'єктний зв'язок

міжособистісних стосунків указував М.Обозов [426, с.7]. Стосунки як форму вираження суб'єктності репрезентовано в працях В. М'ясищева, де розкрито концепцію стосунків, у якій суб'єкт спілкування розглядається як суб'єкт стосунків, що є особистісно та суб'єктно значущими. При цьому взаємини є провідними під час взаємодії і є її результатом [407]. Такі погляди науковців демонструють зв'язок між стосунками, спілкуванням, суб'єктністю і взаємодією.

Ураховуючи особливості другого напряму, спілкування розглядається як дещо вужче поняття щодо взаємодії. Так, Н.Басова, розглядаючи позицію О.Леонтьєва, який ширше трактував поняття спілкування, надаючи йому соціального значення, зазначає, що спілкування починається з контакту, що призводить до взаємодії, а воно, своєю чергою, до дії: контакт – спілкування – взаємодія – дія [36, с. 345]. З цієї позиції видно, що взаємодія є вищим щаблем, ніж спілкування, але тісно з ним пов'язане, навіть можна сказати взаємопов'язане. На такий взаємозв'язок указує М.Каган, називаючи взаємодію суб'єктів освітнього процесу «педагогічною взаємодією» і вказуючи на її двобічний характер: «У педагогічній взаємодії кожен з учасників, вступаючи в контакт з іншим учасником, бачить у ньому також суб'єкта взаємодії і розраховує тому на активний зворотний зв'язок, на обмін інформацією, а не на однібічне її відправлення чи зняття з об'єкта» [237, с. 8]. О.Ліннік на підставі аналізу дослідження вчених виокремлює три взаємопов'язані аспекти спілкування: комунікативний, інтерактивний та перцептивний: комунікативний забезпечує обмін інформацією між суб'єктами, інтерактивний полягає в організації взаємодії, перцептивний забезпечує процес сприйняття партнерами один одного та сприяє взаєморозумінню [352, с. 52].

Відповідно до цього аспекту в науковій психологічній літературі виокремлено принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, до яких Л.Подольак та В.Юрченко зараховують: сприймання співрозмовника як індивідуальності зі своїми потребами та інтересами; виявлення зацікавленості в партнері, співпереживання (емпатія) його успіхам або невдачам; визнання

права партнера на незгоду, на свою думку, на право вибору поведінки та на відповідальність за свій вибір [472].

Третій напрям поглядів на взаємодію як процес діяльності є близьким до першого. Для більш повного розуміння цього напрямку звернемо увагу на структуру діяльності, визначену О. Леонтєвим, яка складається із системи взаємопов'язаних, цілеспрямованих дій і компонентів, до яких належать: потреби і мотиви, цілі, умови та засоби їх досягнення, дії та операції, і при цьому має такі особливості: предметність, соціальна та загальноісторична сутність, опосередкований характер, цілеспрямованість, неадаптивна сутність, продуктивність, особистісна належність [341]. Психологи [538, с. 78] зазначають, що розвиток мислення, зокрема і його різних форм, можливий лише в діяльності. При цьому, П. Гальперін справедливо зауважує, що такий процес має низку етапів з урахуванням певних умов: створення мотивації, усвідомлення орієнтовної схеми діяльності, виконання дій у зовнішній формі, мовне узагальнення та коментування, внутрішнє мовлення, інтеріоризація дії [131, с. 267]. І хоча цей аспект ґрунтується на діяльності, він не позбавлений зв'язку з суб'єктністю. Так, відомі психологи А. Петровський і М. Ярошевський визначають діяльність як «динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним ставлень суб'єкта в предметній діяльності» [533, с. 101].

Н. Моїсеєва у своєму дослідженні, присвяченому формуванню психологічної готовності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, виокремлює два боки взаємодії: процес діяльності та стосунки. У визначенні процесу діяльності, як і в попередніх формулюваннях, убачаємо зв'язок із суб'єктністю та міжособистісними стосунками: «процес діяльності – це завжди система взаємозумовлених, взаємопов'язаних дій. По-перше, це взаємодія між суб'єктом та об'єктом діяльності, по-друге, між суб'єктами діяльності. У першому випадку якісно змінюються способи дій, що призводить до розвитку та збагачення змістовного аспекту взаємодії. У другому випадку взаємодія супроводжується міжособистісними стосунками, що відображують соціальну

спрямованість суб'єкта» [396, с. 24]. З представленої дефініції випливає, що взаємодія і взаємовідношення є причиною і наслідком цілісного процесу діяльності.

Отже, хоча взаємодія й розглядається в трьох аспектах – міжособистісні стосунки, спілкування, діяльність, на нашу думку, доцільно їх розглядати в поєднанні. Найбільше нам імпонує визначення міжсуб'єктної взаємодії з урахуванням інтеграції стосунків, спілкування та діяльності, надане О. Ліннік: міжсуб'єктна взаємодія – це спільна діяльність двох суб'єктів, яка опосередкована спілкуванням і визначається загальним характером їхніх стосунків, причому в процесі взаємодії є спільний матеріальний об'єкт, який опосередковує діяльність [352, с. 56]. Дослідниця вважає таку взаємодію соціальним явищем і при цьому визначає педагогічну взаємодію як «окремих випадок міжсуб'єктної взаємодії», а на підставі аналізу літератури власних узагальнень окреслює педагогічну взаємодію як процес взаємообміну й взаємозбагачення смислами навчальної діяльності між суб'єктами навчання, що відбувається у вигляді діяльності або комунікації, опосередкованих міжособистісними стосунками, та має спільностворений результат [352, с. 56, 61]. Важливим для нас є також позиція науковиці щодо обміну культурними й навчальними смислами в процесі педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, які призводять до «трансформації культурних смислів у навчальні та їх інтеріоризація, тобто поява особистісних смислів» [352, с. 62]. Тож, зважаючи на те, що смисли і цінності є однією з ґрунтовних відмінностей КМ, то їх трансформація та інтеріоризація відбувається саме в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента в освітньому процесі.

У світлі нашого дослідження йдеться про педагогічну взаємодію. Услід за Т. Яковшиною, під педагогічною взаємодією в системі «викладач – студент» розумітимемо систему взаємних дій суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти [763, с. 195].

Цінною є думка Л. Велитченка, який спільним об'єктом навчальної взаємодії вважає навчальний текст (текст

підручника, тематичне мовлення викладача) [102], а засобом спілкування є діалог [352, с. 62].

Розглядаючи педагогічну взаємодію, не можемо обійти увагою форми педагогічної взаємодії. На сьогодні єдиної класифікації форм педагогічної взаємодії немає. Так, О. Гончар виокремлює п'ять форм взаємодії на підставі механізму протікання комунікаційного акту: 1) парна – один говорить, інший слухає; 2) фронтальна – один говорить – інші слухають; 3) колективна – комунікація в динамічних парах, що ґрунтується на спілкуванні різних людей по черзі один з іншим, головним чином у парах; 4) групова – комунікація як мінімум трьох або більше учасників усередині групи між собою, між групами або викладачем; 5) опосередкована – зумовлена можливостями здійснення комунікації без безпосереднього контакту (робота з підручником, електронним підручником, робота з графічною інформацією тощо) [143, с. 52 – 53].

О. Ліннік, своєю чергою, класифікує форми взаємодії учасників освітнього процесу залежно від їхнього рівня суб'єктності й виокремлює автономну дію, вплив, супровід, співпрацю. Автономна дія (суб'єктно відчужені стосунки) є взаємною паралельною та одномоментною дією, проте при цьому суб'єкти не сприймають впливів один одного, тому їхні дії не взаємозумовлені; педагогічний вплив (суб'єкт-об'єктні стосунки) спрямований на розкриття потенційних можливостей навчаного бути суб'єктом; супровід (полісуб'єктні стосунки) – форма взаємодії, що забезпечує створення оптимальних умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; співпраця (суб'єкт-суб'єктні, діяльнісно опосередковані стосунки) – найбільш високоорганізована форма організації взаємодії [352, с. 64 – 65].

О. Власова визначає взаємодію з функційного погляду: контактну (дистантну), інформаційну, координовану взаємодію [113, с. 315]. Уважаємо за необхідне зважати на обидві класифікації форм взаємодії.

У психологічній літературі провідною формою педагогічної взаємодії є спілкування [113; 472]. Цілком розділяємо цю думку, ураховуючи інші класифікації.

Л. Подоляк та В. Юрченко визначають такі цілі педагогічного спілкування: інформаційну – взаємообмін навчальною і науковою інформацією; ціннісно-орієнтаційні – передача суспільно значущих і професійно важливих норм і цінностей; спонукальну – підтримка студента, мотивація його діяльності; соціальну – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії [472].

Цінним для нас є визначення потрібної спрямованості педагогічного спілкування (за О. Власовою): на саму навчальну взаємодію, на учнів (їхній актуальний стан, перспективи розвитку всіх і кожного) і на предмет засвоєння [113, с. 316]. Знову спостерігаємо взаємозв'язок спілкування і суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Педагогічне спілкування виконує низку функцій: соціально-перцептивну – сприймання та пізнання викладачем і студентом один одного; комунікативно-поведінкову – передача інформації та обмін соціальними ролями, організація спільної діяльності; емоційну – прояв взаємних оцінних ставлень, ставлення викладача до студента як особистості, експресивні реакції кожної зі сторін спілкування; соціальної самопрезентації [472]. Уважаємо комунікативно-поведінкову функцію провідною в педагогічному спілкуванні.

Звернемо увагу на етапи спілкування, визначені Л. Подоляком та В. Юрченко, услід за В. Кан-Каликом: 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування зі студентом або групою (прогностичний етап); 2) організація безпосереднього спілкування в момент початкової взаємодії («комунікативна атака»); 3) управління спілкуванням під час педагогічного процесу; 4) аналіз ситуації минулого спілкування та його моделювання на майбутню діяльність [472].

Розглядаючи спілкування, ми не можемо обійти увагою стилі спілкування викладача й студента, оскільки цей аспект також входить до змісту комунікативно-діяльнісного компонента. У психолого-педагогічній літературі існує значна кількість класифікацій педагогічного спілкування: М. Філоненко в навчальному посібнику з психології спілкування виокремлює авторитарний (усе вирішує викладач), демократичний (викладач

спрямований на розвиток активності студентів), ліберальний (викладач формально виконує свої обов'язки, намагається не брати на себе відповідальність), ритуальний (викладач і студент є учасниками ритуалу), маніпулятивний (партнери є засобом досягнення мети) та гуманістичний (особисте спілкування, через яке можна реалізувати розуміння, співчуття, співпереживання) стилі [687]; на основі ставлення педагогів до учнів М. Березовін та Я. Коломінський визначають: активно-позитивний (емоційно-позитивна спрямованість реалізується в манері поведінки та мовленнєвих впливах педагога на студента), пасивно-позитивний (переважають замкнутість, категоричність, педантизм, сухість; такий стиль гальмує творчий розвиток студентів), активно-негативний (яскраво-виражена емоційно-негативна спрямованість, акцентуація на недоліках студентів), пасивно-негативний (присутнє завуальоване негативне ставлення до студентів і педагогічної діяльності) стилі [48]; Г. Мешко на підставі врахування орієнтації педагогів на формальне або неформальне спілкування з учнями й вибір жорстких чи м'яких способів педагогічної взаємодії виокремлює: особистісно-м'який тип (налагодження емоційно-особистісних стосунків, педагогічне спілкування відзначається м'якістю та делікатністю); формально-жорсткий тип (надання переваги спілкуванню з учнями на формально-рольовому рівні) характеризується жорсткістю та авторитарністю; системно-цілісний тип («гнучкі» вчителі однаково успішно використовують м'які та жорсткі операції на рівні емоційно-особистісного спілкування й на діловому) [389]; В. Кан-Калик, акумулюючи соціально-етичні установки вчителя та способи їх виявлення в організації діяльності учнів, виокремив п'ять стилів педагогічного спілкування: спілкування на підставі захоплення спільною діяльністю (єдність високого професіоналізму педагога та його етичних установок), спілкування на підставі дружнього ставлення (особистісне сприйняття учнями вчителя, який викликає приязнь і повагу до них), спілкування-дистанція (схильність до авторитарного спілкування, обмеження формальними стосунками з учнями), спілкування-залякування (стиль педагогів, які не мають професійних навичок), «спілкування-загравання» (поєднання позитивного ставлення

учнів із лібералізмом, характерний для молодих педагогів, недостатньо впевнених у собі, своїй здатності підтримувати належну дисципліну на заняттях) стилі [240] та ін.

Серед значної кількості класифікацій стилів педагогічного спілкування нам найбільше імпонує класифікація Т. Щербан, яка видається нам найбільш повною та точною. Дослідниця визначає сім таких стилів: діалогічний (суб'єктам притаманні: активність, контактність і висока ефективність спілкування, упевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні; сприйняття учнів як партнерів, цілісний вплив на учня та його ціннісно-сміслові орієнтації, орієнтація на діалог, дискусію, обговорення тощо), альтруїстичний (повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності, формування в учнів залежності від себе, відсутність прагнення до власного особистісного та професійного зростання тощо), конформістський (поверхове, безконфліктне спілкування з учнями без чітко визначених педагогічних і комунікативних цілей та ін.), пасивний (холодна відчуженість, стриманість, підкреслена дистантність, орієнтація на поверхове рольове спілкування з учнями тощо), маніпулятивний (егоцентрична спрямованість, висока потреба в досягненні зовнішнього успіху; високий рівень розвитку комунікативних умінь і вмиле використання останніх для прихованого маніпулювання партнерами зі спілкування тощо), авторитарно-монологічний (прагнення до домінування, егоцентризм, агресивність, брак педагогічного такту тощо), конфліктний (педагогічний песимізм, роздратовано-імпульсивне відштовхування учнів, скарги на їхню поведінку та ін.) [751]. Найбільш доцільним стилем педагогічного спілкування під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ вважаємо діалогічний, оскільки він найбільше відповідає специфіці ТРKM.

У наукових дослідженнях визначено такі етапи спілкування: орієнтування в ситуації спілкування; прояв ініціативи, або комунікативна атака; здійснювання спілкування; аналіз його результатів та рівні спілкування: коли одна людина для іншої є предметом або засобом (примітивний рівень), суперником (маніпулятивне), соціальною маскою або партнером

(формальне або конвенційне спілкування), метою, змістом і джерелом (ігрове, ділове й духовне спілкування) [113, с. 315].

Звернемо увагу на те, що продуктивне педагогічне спілкування можливе лише за умови позитивного ставлення викладача до студента, таке ставлення здійснюється через систему прийомів заохочення [113, с. 315]. Урахування такої позиції знову повертає нашу увагу до мотиваційного компонента інноваційно-освітнього середовища формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, а також до психолого-педагогічних особливостей формування КМ у МУПШ, зокрема до підструктури спрямованості у структурі особистості.

Ще одним важливим чинником, що відіграє суттєву роль у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, є міждисциплінарний характер навчання. У сучасній педагогічній науці категорія міждисциплінарності освіти посідає значне місце, цей аспект досліджували С. Гончаренко [144], В. Кремень [191], Н. Мачинська [377], А. Колот [275], С. Сисоєва [381] та ін.

М. Колот представляє комплексну характеристику міждисциплінарності з різних позицій. Найбільш поширеними в галузі вищої освіти вважаємо такі: можливість вияву, розпізнання, сприйняття того, що було приховано в надрах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук; запозичення взаємопов'язаними науками методів, інструментарію, результатів дослідження, використання їхніх теоретичних схем, моделей категорій, понять; інтеграція запозичених методів, інструментарію різних наук у сенсі конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, опрацювання яких дозволяє отримати нове наукове знання; синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію нового наукового знання [275, с. 76].

Нам імпонує думка С. Сисоєвої щодо мети міждисциплінарності в освітньому процесі: «... міждисциплінарний підхід не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, здатними забезпечити при вивченні об'єкта дослідження необхідні та

достатні знання, зосереджуючись при цьому на власному предметі у цілісному явищі» [381, с. 6].

Ми не будемо використовувати міждисциплінарність у межах підходу, оскільки маємо іншу мету, але зважатимемо на важливість такого підходу й урахуватимемо в нашому дослідженні міждисциплінарні зв'язки. З цього погляду нам імпонує позиція Ю. Кузя, яка полягає у визначенні теоретичної моделі міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін в умовах вищої коли як дидактичної системи, спрямованої на забезпечення якості професійної підготовки. Дослідник справедливо зазначає, що така система сприяє формуванню в суб'єктів навчання здатності й готовності до засвоєння міжпредметного матеріалу суміжних навчальних дисциплін, уміння використати його науковий зміст як методологічний, теоретичний та інформаційно-технологічний засіб вираження міжпредметних навчальних і професійних завдань, обґрунтування й виконання цільових видів пізнавальної і професійної діяльності, розвитку практичного мислення й наукового світогляду [310, с. 8].

О. Волобуєва, розкриваючи психологічний аспект міждисциплінарних зв'язків під час підготовки майбутнього фахівця, визначає функції міжпредметних зв'язків та сторони мислення, на які ефективно впливають такі зв'язки. Коротко розглянемо ці аспекти.

Розкриття почнемо з функцій міжпредметних зв'язків. Так, на думку дослідниці, сутність діалектичної функції полягає в інтеграції й диференціації окремих галузей знань; логічна функція вимагає дотримання послідовності та взаємозв'язку складників навчального матеріалу; психологічні функції відображають психологічну специфіку навчального матеріалу, через яку визначається мотивація учіння, ступінь самостійності суб'єктів навчання під час вивчення конкретних навчальних дисциплін [121, с. 34 – 36].

Другим суттєвим аспектом використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі ЗВО є вплив на різні сторони мислення членів навчальної групи, до яких належать: уміння зіставляти факти між собою; уміння виділяти суттєві ознаки, властивості явищ і предметів; уміння розглядати об'єкт з різних

боків; уміння знаходити зв'язки та опосередкування; уміння робити висновки; уміння використовувати отримані знання задля оволодіння новими знаннями тощо; уміння використовувати отримані знання безпосередньо в практичній діяльності [121, с. 34 – 36]. Як видно з представлених умінь, вони входять до вмінь особистості, яка критично мислить, а виявити такі зв'язки можливо лише в процесі діяльності та процесі педагогічного спілкування. Використання міжпредметних зв'язків входить до складу комунікативно-діяльнісного компонента.

Отже, зважаючи на значення процесу діяльності для розвитку мислення й на те, що цей процес є основоположним для освіти, а також на те, що комунікативно-поведінкова функція спілкування є провідною, ми враховуємо в суб'єктному блоці взаємодію суб'єктів, яка проявляється в різних видах діяльності (навчальна, квазіпрофесійна, навчально-професійна), використання різних форм, методів, способів взаємодії, стилю спілкування й поведінки суб'єктів освітнього процесу, міждисциплінарний характер навчання.

Узагальнюючи дані підрозділу, представимо портрет МУПШ, яким властиві:

– психолого-педагогічні риси: це переважно дівчата студентського віку (від 17 – 18 до 21 – 22 років), які мають один з чотирьох видів темпераменту, психофізіологічні дані в них досягли піку, а на психосоціальному рівні в них відбуваються зміни світогляду, орієнтація на вибір супутника життя, здійснено професійний вибір, зрілі в розумовому та моральному відношенні; мають високорозвинені психічні процеси: мислення, пам'ять, сприйняття, відчуття, емоційно-вольові прояви тощо; наявна певна сума знань відповідно до шкільної програми, проте відсутня система, і вони не володіють методами їх систематизації; здатні до самостійної роботи; мають високий рівень культури, що базується на ціннісних орієнтаціях; глибоку мотивацію до навчання, у якій здійснено професійний вибір; студенти у своїх діях і прагненнях опираються на цінності; прагнення, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання, моральні риси тісно пов'язані з набутим досвідом, здатні до здобуття професійних знань, умінь і навичок; мають

певний склад характеру з тією чи тією акцентуацією, а також загальні і спеціальні здібності до майбутньої професійної діяльності;

– соціально-професійні риси: суспільна спрямованість: науковий світогляд, потреби передової людини, громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя, загальнолюдські моральні риси та якості, прагнення до висот своєї професії, загальна ерудиція, начитаність і професійно-педагогічна спрямованість: компетентність, захопленість професією, висока професійна працездатність, любов до дітей, гуманне ставлення до них, уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи, вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість, справедливість, тактовність, витримка, терплячість, самовладання, педагогічний такт, чуйність, щирість, самокритичність, скромність, самооцінка, винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях, педагогічна уява, оптимізм, комунікативність, виразна мова, зібраність, акуратність і зовнішня охайність;

– здатність до мультифункційності: обізнаність у багатьох освітніх предметах, виконання одночасно кількох ролей – учителя, вихователя, психолога, консультанта та ін., робота з різним документами – розробка навчальних планів за кожним предметом, перевірка зошитів за всіма предметами кожного дня, підготовка звітів тощо.

Отже, суб'єкт-суб'єктний компонент системи містить суб'єкт – МУПШ та суб'єкт – професорсько-викладацький склад, батьків учнів початкової школи, учителів початкової школи. Зв'язок між об'єктом і суб'єктами здійснюється через міжсуб'єктну взаємодію, що проявляється в різних видах діяльності, використанні різних форм, методів, способів взаємодії, стилі спілкування й поведінки учасників освітнього процесу, міждисциплінарний характер навчання.

3.2.4. Змістово-технологічний компонент. Розкриваючи мету цього підрозділу – характеристика змістово-технологічного компонента системи,

ставимо перед собою такі завдання: 1) визначити зміст системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки; 2) розкрити сутність і місце ТРКМ серед інших педагогічних технологій; 3) обґрунтувати структуру ТРКМ МУПШ у процесі професійної підготовки, а також особливості процесу професійної підготовки на засадах ТРКМ; 4) визначити етапи впровадження системи формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ через змістово-технологічний компонент.

В основу розробки цього компонента ми покладемо ідею про те, що система формування КМ МУПШ може бути ефективною лише за умови врахування **змісту** формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки й упровадження в процес професійної підготовки МУПШ науково обґрунтованої **технології розвитку критичного мислення**, яка становить чітко визначені поняття, мету, етапи, зміст, форми, методи, прийоми, засоби на кожному етапі, а також вимірювальний результат.

Отже, ТРКМ відбиватиме зміст і технологію впровадження системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Виконуючи **перше завдання** цього підрозділу, розкриємо зміст системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Зміст системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки полягає у формуванні умовно виділених нами структурних компонентів критичного мислення в їх нерозривній сукупності: мотиваційно-ціннісного, пізнавального, діяльнісного, рефлексивного.

Наукові положення щодо сутності поняття «КМ», психолого-педагогічні засади його формування в МУПШ, погляди науковців на структуру досліджуваного феномену (Дж. Браус [778], Т. Воропай [670], Д. Вуд [778], Дж. Дьюї [782], О. Денисевич [171], І. Загашев [201], С. Заїр-Бек [201], А. Кроуфорд [305], М. Ліпман [793], В. Макаренко [358], Д. Макністер [305], К. Мередіт [627], С. Метью [305], І. Муштавинська [201], Р. Пол [801], К. Поппер [484], С. Романова [558], В. Саул [305], Д. Стіл [627], О. Туманцова [358], С. Уолтер [627], Д. Халперн [787], Л. Києнко-Романюк

[250], Т. Ноель-Цигульська [422], Ч. Темпл [627], С. Терно [646], О. Тягло [669], В. Ягоднікова [757] та ін.) дозволили нам докладно представити структурні компоненти формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки в розділі 2 роботи: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісний, рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає мотиви, потреби, спрямованість МУПШ, що в нерозривній єдності впливають на мету його діяльності, визначають домінантні позиції в процесі КМ.

Пізнавальний компонент, по-перше, містить сукупність знань про КМ, його механізми й сутнісні характеристики; по-друге, синтезує мовленнєві вміння й навички, у яких реалізуються КМ.

Діяльнісний компонент передбачає ефективне використання КМ у процесі професійної підготовки шляхом самонавчання, самоконтролю та самокорекції, а також застосування вмінь з контролю розумової діяльності.

Рефлексивний компонент спрямовує МУПШ на критичну оцінку власної мисленнєвої діяльності, її результатів, використання набутих ЗУН про КМ на вирішення професійних проблем і прийняття виважених рішень, зокрема й у майбутній професійній діяльності, створення власних ідей.

На виконання **другого завдання** цього підрозділу обґрунтуємо й розкриємо сутність і місце ТРКМ серед інших педагогічних технологій.

Розкриттю сутності ТРКМ приділяла увагу значна кількість педагогів-сучасників, серед яких: Б. Багай [30], І. Загашев [201], С. Заїр-Бек [201], В. Козира [266], А. Кроуфорд [305], В. Макаренко [358], Д. Макінстер [305], С. Метью [305], І. Муштавинська [201], В. Саул [305], О. Туманцова [358], С. Терно [652], Д. Шакірова [727] та ін.

Проте, як ми вже розглядали в підрозділі 1.1, основні розробки щодо ТРКМ присвячено переважно розвитку КМ школярів і студентів коледжу. Тому спробуємо виокремити концептуальні засади ТРКМ.

Для початку розглянемо характеристику поняття «технологія навчання» або «педагогічна технологія», які ми

вважатимемо синонімічними. Це поняття розкривали: В. Беспалько [52], І. Брігченко [631], І. Дичківська [176], В. Загвоздкін [202], І. Зязюн [223], М. Кларін [254], С. Клепко [458], П. Матвієнко [458], І. Охріменко [458], Є. Полат [421], Г. Селевко [578], В. Стрельников [631], В. Чайка [718], Н. Щуркова [752] та ін.

Проаналізуємо погляди науковців на визначення дефініції педагогічна технологія з метою відбору поняття, на яке ми будемо спиратись. Так, В. Кларін розглядає педагогічну технологію як системність і конструювання освітнього процесу, які гарантують досягнення поставленої мети [254, с. 24]; В. Чайка – упорядковану сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу й досягнення діагностованого результату. [718]; Н. Щуркова під такою технологією розуміє суму науково обґрунтованих заходів виховного впливу на людину чи групу людей, окрему галузь професійної підготовки педагога, пов'язану з його творчістю і майстерністю [752]; Н. Кошечко під педагогічною технологією розуміє послідовний і безперервний рух взаємозалежних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу й дій його учасників [291, с. 35]; В. Макаренко, О. Туманцова – система діяльності вчителя, спрямована на взаємодію з учнями, у якій гарантується досягнення конкретного визначеного, очікуваного результату завдяки чітко спланованій послідовності дій, ретельно визначеному набору форм і методів роботи та вчасно проведеної корекції [358, с. 11].

Найбільше нам імпонує визначення В. Беспалька, який визначає педагогічну технологію як систему, у якій послідовно втілюється на практиці заздалегідь спроектований навчально-виховний процес [52], на нього й будемо спиратись у процесі нашої роботи, оскільки наше дослідження ґрунтується на системному підході.

Доцільним є визначення основного призначення освітніх технологій – прогнозування розвитку освітніх систем, їхнє проєктування, планування та визначення чинників, які відповідають освітнім цілям [745].

В основах дидактики В. Чайка визначає основні характеристики, предмет та компоненти технології навчання: до основних характеристик технологій навчання авторка відносить системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність, мотивованість, алгоритмічність, інформаційність. Предметом же технології навчання є створення системи навчання і професійної підготовки. Основними компонентами є: попередня діагностика рівня засвоєння навчального матеріалу й формування груп студентів з приблизно однаковим рівнем підготовки; організація діяльності учнів для засвоєння й закріплення навчального матеріалу; контроль якості засвоєного матеріалу; вибір прийомів і методів додаткової роботи з групою чи окремими учнями в тому випадку, коли вони не засвоїли навчальний матеріал; діагностика причин відставання в навчанні в тому випадку, коли більшість учнів класу не засвоїла навчальний матеріал; вибір методики, яка забезпечує подолання прогалин у знаннях і в досвіді студентів усієї групи [718].

Для більш чіткого розуміння змісту і структури ТРКМ необхідно визначити її зміст серед інших технологій, тож розглянемо наявні класифікації. Проблемі класифікації педагогічних технологій присвячено значну кількість досліджень педагогів. Коротко наведемо найбільш відомі й поширені: Г. Селевко систематизує технології за: рівнем застосування; філософською основою; провідним чинником психічного розвитку; науковою концепцією; орієнтацією на особистісні структури; характером змісту і структури [578]; В. Беспалько класифікує педагогічні технології за особливостями взаємодії викладача і студента: розімкнуті; циклічні або спрямовані; ручні або автоматизовані [52]; Н. Борисова класифікує педагогічні технології як методологічні, стратегічні, тактичні [73]; А. Савельєв – за спрямованістю дії (учнів, студентів, викладачів); за цілями навчання; за предметним середовищем (гуманітарні, природничі, технічні дисципліни); за застосовуваними технічними засобами (аудіовізуальні, комп'ютерні, відеокомп'ютерні тощо); за організацією освітнього процесу (індивідуальні, колективні, змішані); за методичним завданням [290, с. 18] та ін. На жаль, у

жодній з класифікацій ми не знаходимо ТРКМ. Проте в роботі І. Колечкіної про сутність і класифікацію педагогічних технологій фіксуємо «технологію формування КМ» серед педагогічних технологій, заснованих на активізації та інтенсифікації діяльності учнів, що належать до групи технологій за напрямом модернізації традиційної системи навчання та виховання [272]. Логіка дослідження дозволяє нам погодитись з таким визначенням.

Ми не будемо заглиблюватись у системи й характеристики педагогічних технологій, бо це не є предметом нашого дослідження. Нам імпонує підхід Н. Кошечко, яка, услід за Н. Криворучко, стверджує, що технології, які активно застосовуються в педагогічній практиці, можна розділити на традиційні та інноваційні [291, с 35].

Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку й проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення й упровадження нововведень, а й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різновидах діяльності, стилі мислення [291, с 35]. Оскільки ТРКМ спрямована зокрема й на зміну у стилі мислення, то вона належить до інноваційних.

Головним стратегічним напрямом розвитку системи вищої освіти у світі є шлях на вирішення проблем особистісно зорієнтованої освіти – освіти, у якій, за свідченням В. Стрельнікова та І. Брітченка, особистість студента була б у центрі уваги педагога, психолога, у якому діяльність навчання, пізнавальна діяльність, а не викладання, були б провідними в тандемі викладач – студент [631, с. 7–8].

В основу особистісно зорієнтованої педагогіки, як відомо, лягли погляди К. Роджерса [551], який виокремив принципи такої педагогіки:

– індивід знаходиться в центрі постійно мінливого світу. Звідси випливає два висновки, надзвичайно важливих для педагога: для кожного індивіда є значущим власний світ сприйняття навколишньої дійсності; цей світ не може бути до кінця пізнаний ніким ззовні;

- людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного ставлення й розуміння;
- індивід прагне до самопізнання й до самореалізації; він має внутрішню проблему до самовдосконалення;
- взаєморозуміння, настільки необхідне для розвитку особистості, може досягтися тільки в результаті спілкування;
- самовдосконалення, розвиток відбуваються на основі взаємодії із середовищем, з іншими людьми; зовнішня оцінка дуже істотна для людини, її самопізнання, що досягається в результаті прямих чи прихованих контактів [551]. Отже, наша технологія буде спиратись на принципи особистісно зорієнтованої педагогіки.

Уважаємо за необхідне більш докладно визначити місце серед інших технологій і характеристику ТРKM МУПШ у процесі професійної підготовки, що дасть можливість краще зрозуміти сутнісні характеристики досліджуваної технології.

Автори модульного посібника «Сучасні технології навчання у вищій школі» виокремлюють сучасні психологічно зорієнтовані моделі освіти: «вільну модель», «особистісну модель», розвивальну, активізувальну, формувальну, збагачувальну [631, с. 14 – 17]. Не заглиблюючись у характеристику кожної, оскільки ми обмежені обсягами дослідження, більш докладно розкриємо лише збагачувальну модель, оскільки вона, на нашу думку, найбільш близька розробленій системі.

Автором такої моделі є М. Холодна [709], яка розробляє таку модель на основі структури ментального досвіду, до яких на підставі аналізу їхньої структури мислення й особливостей ментальних структур ми віднесли КМ (див. п. 1.3). Основним призначенням такої моделі є інтелектуальне виховання учнів за рахунок актуалізації й ускладнення ментального досвіду студента. Адресатом педагогічних впливів є основні компоненти індивідуального ментального досвіду (зокрема його когнітивні, метакогнітивні та інтенціональні компоненти), становлення яких здійснюється засобами спеціально сконструйованих *навчальних текстів* [709]. Розробники цієї моделі створювали спеціально організовані тексти з урахуванням забезпечення формування базових компонентів

ментального досвіду; створення умов для індивідуалізації учіння на основі врахування індивідуальних пізнавальних схильностей дітей з різним складом розуму; ініціювання мотиваційної включеності учня в засвоєння навчального матеріалу (в авторів математичного), завдяки сюжетно-діалоговій конструкції навчального тексту [709].

До головних завдань навчання цієї моделі В. Стрельников та І. Братченко зараховують: 1) створення умов для актуалізації наявного ментального досвіду конкретного студента; 2) створення умов для ускладнення, збагачення й зростання індивідуального ментального досвіду певного студента в максимально можливих межах [631, с. 16 – 17].

Особливість «збагачувальної моделі» полягає в допомозі людині створити власний ментальний світ, а за умови наявності інтелектуальних ресурсів студент сам вирішить, над чим і як думати.

Відмінною особливістю моделі нашої освітньої технології є спрямування саме на шляхи розмірковування, а головні завдання «збагачувальної моделі» відповідають нашим дослідницьким інтересам, що дозволяє припустити побудову ТРКМ на засадах *збагачувальної моделі освіти*.

Ще одне зауваження висловимо з приводу тексту. На нашу думку, з метою розвитку КМ у МУПШ не обов'язково використовувати спеціально структуровані тексти, урахувавши психологічні особливості студентів, вимоги ж до навчальних текстів у ТРКМ ми розглянемо далі.

Зважаючи на те, що у своєму дослідженні ми спираємось на особистісно зорієнтоване навчання, розглянемо навчальні особистісно зорієнтовані технології вищої школи. До них належать технології: засновані на випереджальному фіксованому інтелектуальному розвитку студента; технології розвивального навчання; пріоритетного розвитку емоційно-чуттєвої сфери, уяви, творчих можливостей та здібностей через різні види гри, психологічні тренінги; пріоритетного розвитку практичного мислення, трудових умінь і навичок; духовно-морального становлення особистості, екологічної чистоти підходу до природи студента, виховання в нього шляхетних чеснот на основі віри в його вроджену місію й різноманітні

можливості [631, с.19]. Уважаємо, що наша технологія належить до особистісно зорієнтованих технологій вищої школи, а саме до групи *технологій пріоритетного розвитку практичного мислення, трудових умінь і навичок*. Ці технології мають такі показники (услід за В. Стрельниковим та І. Братченком): наявність мотивації до навчання; сприятливе, комфортне освітнє середовище для досягнення мети; використання ефективних форм, методів і технік навчання; опора на досвід, знання, уміння й навички студентів; наявність у студентів відчуття контролю над процесом свого навчання; досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб та потреби в самореалізації; повне занурення в процес навчання; достатність часу на засвоєння нових знань і вмінь; відсутність чинників ризику для здоров'я; зміна змісту навчання й позиції викладача [631, с.19]. Усі ці аспекти враховані нами в теоретико-методологічному та змістово-технологічному компонентах нашої системи.

Зауважимо, що дещо інший погляд на класифікацію технологій у ЗВО знаходимо у М. Фіцулі [291, с.35]. Дослідник, на протигагу іншим, виокремлює особистісно зорієнтовану технологію як окрему серед інших: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно зорієнтоване навчання [695]. Уважаємо більш доцільним уживати поняття особистісно зорієнтовані технології як групи технологій, що базуються на особистісно зорієнтованому підході, а не як окрему технологію.

Продовжуючи логіку нашого дослідження, наступним кроком розкриємо види технологій навчання, звертаючи увагу на особливості наповнення технологій навчання. Так, на цій підставі В. Стрельников та І. Братченко виокремлюють такі види технологій навчання: інформаційні, дистанційного навчання, модульні, дослідницького (евристичного) навчання, розвивального навчання, імітаційні [631, с.192]. Акцентуємо увагу на тому, що, на думку авторів, усі ці технології базуються на особистісно зорієнтованому підході, а значить така класифікація не заперечує інші, а доповнює їх.

Відповідно до цієї класифікації технологію КМ можна віднести до *імітаційних технологій навчання*, хоча дослідники й не виокремлюють таку технологію. Автори цієї доволі ґрунтовної праці [631] до імітаційних технологій навчання зараховують технології «активного навчання», а саме моделювання в освітньому процесі взаємин і умов реального життя. Така технологія, на думку авторів, дозволяє уникнути кількох недоліків традиційного навчання: пасивний характер засвоєння знань більшістю студентів; вербальний характер навчання, ефективний лише для студентів з розвинутим абстрактним мисленням; масовість – робота з усіма студентами і з кожним, але відсутність колективної роботи [631, с. 155]. Технологія КМ використовує ті чи ті види імітаційних технологій: дискусійні, технології навчання у співробітництві й дозволяє уникнути окреслених недоліків традиційного навчання.

Аналіз різних класифікацій педагогічних систем призводить нас до певного протиріччя, з одного боку, ТРКМ можна віднести до інноваційних особистісно зорієнтованих технологій, з іншого – уміння й навички КМ формуються та розвиваються під час застосування інших технологій, у цьому випадку її можна вважати наскрізною технологією, яка так чи так проникає в інші інноваційні технології.

Отже, на підставі аналізу феномену педагогічної технології, визначення її поняття, структури та класифікацій можемо стверджувати, що ТРКМ у процесі професійної підготовки МУПШ є *інноваційною педагогічною технологією, яка належить до особистісно зорієнтованих технологій, ґрунтується на активізації й інтенсифікації діяльності студентів та спрямована на модернізацію традиційної освітньої системи ЗВО.*

Після визначення місця ТРКМ серед інших педагогічних технологій перейдемо до розгляду її *сутності*.

Розглядаючи сутність ТРКМ, передусім, зосередимося на визначенні цього поняття. Д. Халперн зазначає, що «Технологія КМ – це сучасна педагогічна технологія, яку розробили американські спеціалісти педагогіки Ч. Темпл, Дж. Стіл та К. Мередит на основі узагальненого досвіду світової педагогіки

та психології з огляду на актуальні проблеми системи освіти. Технологія становить цілісну систему і спрямована на засвоєння базових навичок відкритого суспільства, включеного в міжкультурну взаємодію» [704, с. 58].

Українські вчені В. Макаренко та О. Туманцова під технологією формування та розвитку КМ розуміють систему діяльності, що базується на дослідженні проблем та ситуацій на основі самостійного вибору, оцінки та визначення міри корисності інформації для особистих потреб і цілей [358, с. 12].

Як синонімічне поняттю «технологія КМ» або «ТРКМ» у науковій літературі вживають поняття «технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо» (ТРКМЧП). Цікавим є погляд відомих зарубіжних дослідників КМ С. Заїр-Бека та І. Муштавинської [206], які в основу розвитку КМ поклали програму «Розвиток критичного мислення через читання та письмо», вони вважають РКМЧП одночасно і програмою, і технологією, і підходом [206, с. 4]. Такий погляд на ТРКМ дозволяє вирішити протиріччя, окреслене нами вище, якщо це технологія, то вона має свої унікальні методичні і структурні особливості. ТРКМ як підхід, своєю чергою, дозволяє проникати їй в усі інші інноваційні особистісно зорієнтовані технології. Нам імпонує такий підхід, проте в нашому дослідженні ми будемо орієнтуватися на ТРКМ саме як на унікальну педагогічну технологію.

Перш ніж розглянути сутнісні характеристики ТРКМ, звернемо увагу на ознаки людини, яка критично мислить, що розкриває В. Ягоднікова, спираючись на дослідження Д. Чаффі, які певною мірою перегукуються з принципами формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ:

– відкритість до інших думок, тобто здатність уважно прислухатися до інших поглядів, оцінювати різні шляхи подолання проблеми;

– компетентність – прагнення обґрунтовувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи;

– інтелектуальна активність – виявлення інтелектуальної ініціативи у конфронтаційних ситуаціях, небайдуже сприйняття подій;

– допитливість – уміння проникнути в сутність джерел інформації;

– незалежність мислення – відсутність побоювання непогодження з групою, нездатність до некритичного слідування думкам інших;

– уміння дискутувати – уважне ставлення до протилежних думок, уміння висувати ідеї, які об'єднують;

– проникливість – здатність до проникнення в сутність запитання, явища інформації, не розпорошуватися на дрібні деталі;

– самокритичність – розуміння особливостей свого мислення [757, с. 192]. Як бачимо, ці ознаки більше торкаються саме когнітивних процесів.

Дещо інші, більш загальні і широкі, характеристики особистості, яка критично мислить, за Дж. Бареллом знаходимо в дослідженнях С. Заїр-Бека, І. Муштавинської, Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпла, С. Уолтера [206, с. 10 – 11; 627]: критичні мислителі здатні: вирішувати проблеми; проявляти стійкість у вирішенні проблем; контролювати себе, власну імпульсивність; бути відкритими для інших ідей; вирішувати проблеми, співпрацюючи з іншими людьми; вислуховувати співбесідника; бути емпатичними; бути терплячими до невизначеності; розглядати проблеми з різних точок зору; здатні встановлювати множинні зв'язки між явищами; терпляче ставитись до думок, відмінних від власної; розглядати кілька можливостей вирішення однієї й тієї самої проблеми; ставити запитання: «А що, якщо ...?»; будувати логічні висновки; розмірковувати про власні почуття, думки – оцінювати їх; робити обґрунтовані прогнози і ставити обмірковані цілі; застосовувати власні навички і знання в різних ситуаціях; бути допитливим і часто ставити «хороші» запитання; активно сприймати інформацію. На нашу думку, ці характеристики торкаються і когнітивних навичок людини, і особистісних. На підтвердження цього наведемо думку Г. Сироткіної про зв'язок ТРКМ з технологією саморозвитку в структурі особистості: у результаті застосування ТРКМ іде формування способів розумових дій і самокеруючих механізмів особистості [592, с. 209].

До цих ознак В. Макаренко та В. Туманцова додають: небайдужість у сприйнятті подій. Людина виявляє інтелектуальну активність у різних життєвих ситуаціях, здатність зайняти активну позицію у конфронтаційних ситуаціях; незалежність думок. Людина прислуховується до критики на свою адресу, може протиставити свою думку думкам інших або не погодитися з групою [358, с. 15].

Отже, з представлених характеристик людини, яка критично мислить, видно, що вони торкаються когнітивної й особистісної сфери людини. Урахування цих поглядів на особистість, яка критично мислить, дозволяє виокремити мету і прогнозовані освітні результати ТРКМ.

Метою ТРКМ В. Ягоднікова вважає навчання такого сприйняття навчального матеріалу, у процесі якого інформація, що дістає студент, розумілася б, сприймалася б з власним досвідом, і на її ґрунті формувалося б власне аналітичне судження [757]. Дещо більш розгалужено визначає мету ТРКМ В. Козира: розвиток мисленнєвих навичок учнів, які необхідні і в навчанні, і в повсякденному житті; формування особистості, готової до життя у світі, що постійно змінюється, здатної до аналізу та осмислення інформації, різних сторін процесів і явищ, навчання та самовдосконалення, прийняття ефективних рішень [266, с. 15]. Можемо зробити висновок про те, що *метою ТРКМ* у процесі професійної підготовки МУПШ є формування КМ протягом навчання у ЗВО, що ґрунтується на позитивному ставленні до професії, шляхом навчання роботи з інформацією через роботу з текстами та їх джерелами, дозволяє накопичувати, аналізувати, систематизувати та узагальнювати професійно спрямовану інформацію (навчальний матеріал) крізь призму власного досвіду з опорою на цінності, і на основі якого будуть формуватися ті чи ті судження й вирішуватись поставлені професійні проблеми, а також ціннісне ставлення до власних думок та думок інших, висловлення їх з опорою на аргументи та із застосуванням операційних умов контролю розумової діяльності і створення власних ідей.

Поставлена мета дозволяє визначити освітні навички, що мають бути сформовані в процесі впровадження ТРКМ. Український дослідник В. Козира виокремлює такі освітні

навички, на формування яких безпосередньо впливає ТРКМ: використовувати такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, оцінювання в роботі з різними джерелами інформації; ефективно здійснювати пошук інформації, використовуючи різні джерела, структурувати, систематизувати та критично оцінювати її; ставити запитання різних типів; відрізнити факти від думок; виявляти і спростовувати інформацію; будувати власні аргументи й оцінювати їх, використовувати контраргументи і спростування; конструювати тексти різних видів в усній та письмовій формах; брати участь у дискусіях та дебатах, ефективно відстоюючи свою позицію; брати на себе відповідальність; будувати конструктивні взаємини з іншими людьми; приймати обґрунтовані, виважені рішення, а значить бути успішним [266, с. 15 – 16]. Цілком розділяємо таку думку.

У більшій площині навички, сформовані під час ТРКМ, реалізуються в *освітніх результатах*. Уважаємо, що впровадження ТРКМ під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ має бути спрямовано на досягнення освітніх результатів, до прикладу, визначених Б. Багай та В. Козирою. Так, Б. Багай до освітніх результатів ТРКМ відносить такі здатності: працювати з інформаційним потоком, що збільшується й постійно оновлюється в різних галузях знань; користуватися різними способами інтеграції інформації; ставити запитання, самостійно формулювати гіпотезу; вирішувати проблеми; висловлювати власні думки (усно і письмово) ясно, впевнено і коректно щодо інших; аргументувати свою думку й урахувати думки інших; навчатися самостійно; брати на себе відповідальність; брати участь у спільному ухваленні рішення; будувати конструктивні взаємини з іншими людьми [30]. В. Козира очікувані результати застосування ТРКМ доповнює такими позиціями: здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу; навички аналізувати ту чи ту проблему з різних боків; навички користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього; навички логічного, обґрунтованого мислення; навички адекватно визначати причини, передумови та наслідки наявних проблем; готовність докладати зусилля для

практичного подолання проблем; навички працювати в колективі, комунікативність; навички прийняття виважених рішень тощо [266, с. 16].

Отже, до *результатів упровадження ТРКМ* у процесі професійної підготовки МУПШ можна віднести: підвищення рівня КМ у МУПШ, що реалізується через:

- позитивне ставлення до майбутньої професії;
- здатність працювати з професійно спрямованою інформацією у вигляді текстів та їх джерелами;
- навички аналізу, систематизації, узагальнення професійно спрямованої інформації крізь призму власного досвіду з опорою на цінності;
- здатність до формування певних суджень і вирішення поставлених професійних проблем;
- наявність ціннісних ставлень до власних думок та думок інших;
- висловлення та відстоювання власних думок з опорою на аргументи;
- застосування операційних умов з контролю розумової діяльності;
- створення власних ідей.

На основі аналізу й визначення місця ТРКМ у системі знань про педагогічні технології, сутності, мети, результатів ТРКМ у науковій літературі можемо сформулювати третє (після КМ та системи формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ) ключове поняття нашого дослідження.

ТРКМ – це інноваційна особистісно зорієнтована технологія, що модернізує традиційну освітню систему ЗВО і яка ґрунтується на активізації й інтенсифікації мисленнєвої діяльності МУПШ, спрямовану на критичне розмірковування, через застосування сукупності специфічних форм і методів, застосування яких зумовлено метою й результатами технології.

Третім завданням підрозділу стало визначення *структури ТРКМ, а також особливостей процесу професійної підготовки на засадах ТРКМ.*

А. Кроуфорд, Е. Венді Сауел, С. Метьюз, Дж. Макінстер – автори проекту «ТРКМЧП» [305] – визначають особливості освітнього процесу в межах будь-якого предмета на засадах КМ:

– у навчання включаються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня;

– освітній процес обов'язково організований як дослідження учнями певної теми, яке виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними;

– результатом навчання є не засвоєння фактів чи чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення. Це дозволяє учням зрозуміти тонку взаємодію встановлених критеріїв та їхньої модифікації, що її може потребувати контекст;

– викладання (діяльність вчителя) у цьому процесі є стратегією постійної оцінки результатів з використанням зворотного зв'язку «учні – вчитель» на основі дослідницької активності вчителя в класі;

– КМ потребує від учнів достатніх навичок оперування доводами та формулювання умовиводів. Сюди ж належить і здатність сприймати схеми і графіки у розв'язанні актуальних питань, знаходити та інтерпретувати оригінальні документи й джерела інформації, а також аналізувати аргументи та обґрунтовувати висновки міцними доводами;

– відповідальність вимагає, що учні були вмотивовані для обговорення проблем, а не намагались уникнути їхнього розв'язання. Вони мають працювати всі разом, щоб досягти спільного консенсусу, навіть якщо це «згода не погоджуватись». Така здатність до спільної праці, до співпраці є найважливішою умовою КМ, оскільки вона підтримує діалог, спільну мету і взаємне вивчення цінностей [305, с. 8 – 9]. На ці засади і будемо спиратись у межах нашого дослідження.

Звужуючи межі нашої роботи, зупинимось на структурних компонентах ТРКМ. До основних **структурних компонентів** ТРКМ відносимо **мету, зміст** (сукупність навчальної інформації), **етапи, форми, методи, засоби на кожному етапі, вимірвальний результат**.

Оскільки через ТРКМ буде впроваджуватися вся система формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, то **метою** ТРМК є формування КМ у МУПШ на відповідних етапах професійної підготовки.

Базова ТРКМ є універсальною і має **трифазну структуру** або ще вживають поняття технологічні етапи: **виклик – усвідомлення – рефлексія**. Така структура не випадкова, вона, за твердженням С. Заїр-Бека та І. Муштавинської, є чіткою й логічною, оскільки її етапи відповідають закономірним етапам когнітивної діяльності особистості [206, с. 13].

Кожний етап має відповідний **зміст**. Так, під час першої фази – *виклику* – відбувається актуалізація наявних або раніше отриманих знань, уточнення наявних знань за допомогою різних запитань для встановлення зв'язків з раніше отриманою інформацією, структурування наявних знань, визначення лакун в отриманих знаннях і прогнозування самостійних шляхів і акцентів у вивченні наступного матеріалу, установлення цілей навчання, зосередження уваги на темі; представлення контексту для того, щоб студенти могли зрозуміти нові ідеї. Ця стадія використовується також для створення мотивації перед вивченням нового матеріалу, а також для проведення наскрізного зв'язку однієї теми скрізь кілька практичних чи навіть курс.

Друга фаза – усвідомлення (або побудови знань) – спрямована на вивчення нової інформації. На цьому етапі студенти працюють з новою інформацією, готуються та здійснюють аналіз і обговорення прочитаного, співвіднесення старих знань з новими, виявлення основних моментів, відстеження процесів мислення / перебігу думок студентів. На цій стадії мають бути «заповнені» лакуни, визначені на стадії виклику, поставлені запитання і знайдені відповіді на них, відбутися поєднання змісту уроку з особистим досвідом учнів тощо.

Третя фаза – рефлексія (консолідація) – спрямована на системний узагальнювальний аналіз отриманої інформації на основі вивченого матеріалу, формування оцінного судження, висновків. Ця стадія спрямована на закріплення та систематизацію нових знань, на побудову причинно-наслідкових зв'язків вивченого матеріалу, за потреби, на перебудову власних уявлень про об'єкт, усвідомлення та систематизацію нових понять, визначень, закономірностей тощо; а також на самостійне узагальнення вивченого матеріалу,

обмін думками, виявлення особистого ставлення, апробування цих ідей, постановку додаткових запитань; визначення спрямування для подальшого визначення матеріалу; оцінку процесу навчання.

Реалізація змісту ТРКМ можлива лише на підставі ретельно підібраних специфічних **методів і прийомів**, застосовуваних у цій технології на кожному етапі, переважно використовуються активні методи навчання.

Ми не будемо зупинятись на описові кожного методу, вони доволі широко представлені в науковій та методичній літературі щодо ТРКМ, а їх опис може зайняти значний обсяг, а зробимо спробу класифікувати їх для більшого унаочнення. У ТРКМ використовують методи активного (вдумливого) читання: читання статей, лекція, хрестоматії, читання із зупинками, словники та методи активного (рефлексивного) письма, серед яких написання есе, заповнення таблиць, маркування текстів спеціальними примітками, визначення ключових слів, ідей, думок авторів.

Класифікація методів навчання здійснюється за різними ознаками, які ми розділили на п'ять груп:

1) за етапом заняття – на якому з етапів заняття з використанням ТРКМ переважно застосовується певний метод;

2) за провідним видом діяльності виокремлюють методи: висловлення думок і вибору позицій; організації обговорень та дискусій; роботи з текстами; проведення досліджень і реалізації проєктів; методу аналізу систематизації та планування; методи організації зворотного зв'язку;

3) за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові;

4) за способом дії, використовуваному на певному етапі заняття з використанням ТРКМ;

5) за категоріями: методи роботи з різними видами текстів; наочні методи організації інформації; постановка запитань; навчальна дискусія; методи рефлексії.

Відповідно до першої групи (*за етапом заняття*) науковці визначають такі методи: на першому етапі – *виклику* – застосовуються: мозковий штурм, асоціативний куш, кластер, кошик ідей, дерево передбачень, діаграма Венна, таблиця ЗХД, корзинка ідей, концептуальне колесо, ключові терміни, спіймай

помилку тощо; на другому етапі – *усвідомлення* – карта поняття, ажурна пилка, навчаючи вчуся, Т-таблиця, картографування тексту, дискусія INSERT, дерево передбачень, бортовий журнал, щоденник, тонкі та товсті запитання, кубик Блума, таблиця ПМЦ тощо; на третьому етапі – *рефлексії* – бортовий журнал, Сенкан, Фішбон, Шкала думок, метод ПРЕС, концептуальна таблиця, еліас, есе, 6 капелюхів, залиште за мною останнє слово тощо. На нашу думку, такий розподіл методів за етапами заняття є доволі умовним, адже залежно від мети можна одні й ті самі методи використовувати на різних етапах.

Друга група – *методи за провідним видом діяльності* – найбільш докладно розкрита авторами навчального посібника [621], услід за ними до методів висловлення думок і вибору позицій віднесемо: мозковий штурм, займи позицію, шкалу думок, мікрофон, незакінчені речення, метод ПРЕС (PRES – Position, Reason, Example, Solution), «так і ні», коло ідей та ін.; до методів організації обговорень та дискусії: акваріум, чотири кути, інтерактивну дискусію та ін.; методи роботи з текстами: надайте мені заключне слово, ажурна пилка (Джиг-соу, мозаїка), снігова куля (два – чотири – вісім) та ін.; методи проведення досліджень і реалізації проєктів: мінідослідження, проєкт; методи аналізу, систематизації та планування: діамант 9, SWOT-аналіз (Strong, Weak, Opportunities, Threats – сильні (сторони), слабкі (сторони), можливості, загрози), діаграма Венна, метаплан, письмова дискусія, пущений по колу аркуш паперу, відкритий простір та ін.; методи організації зворотного зв'язку: конверти або плюси, мінуси, запитання; валіза, смітник, м'ясорубка; спалах; незавершені фрази; частини моєї ідентичності; вправа «Моя ідентичність» та ін. [621, с. 225 – 249].

Третя група – *методи за кількістю учасників*. Така класифікація не представлена в науковій літературі, однак в описові методів зазначено необхідну кількість учасників. Так, до індивідуальних методів можна віднести метод опорних слів (цей метод можна віднести і до парних методів), подвійний щоденник, мікрофон, письмову дискусію, дискусію INSERT, таблицю ЗХД, «товсті» та «тонкі» запитання, дерево рішень та ін.; до парних: читання в парах, уточнювальні запитання,

«товсті» та «тонкі» запитання, «б чому» та ін.; до групових: діаграма Венна, мозковий штурм, займи позицію, асоціативний куш, два кола, дерево рішень, дискусію та ін. Зазначимо, що такий розподіл методів за кількістю учасників доволі умовний, як видно з наведених прикладів, один і той самий метод може реалізовуватись з різною кількістю учасників.

Четверта група – *за способом дії*, використовуваному на певному етапі заняття з використанням ТРКМ – представлена в розвідці [206, с. 14 – 15]. Можна сказати, що ця група частково пов'язана з першою, проте дослідники, хоч і розподіляють методи відповідно до етапів заняття з використанням ТРКМ, при цьому роблять акцент на способі дії, не називаючи метод. Так, на стадії виклику, на їхню думку, найбільш доцільно використовувати такі методи і прийоми: укладання списку відомої інформації; розповідь-передбачення за ключовими словами; систематизація матеріалів (графічна): кластери, таблиці; правильні і неправильні твердження; переплутані логічні ланцюжки. На стадії усвідомлення – методи активного читання: маркування з використанням різних знаків (INSERT); ведення різних записів типу подвійних щоденників, бортових журналів; пошук на поставлені в першій частині заняття запитань і т.п. На стадії рефлексії: заповнення кластерів, таблиць; установлення причинно-наслідкових зв'язків між блоками інформації; повернення до ключових слів, правильних і неправильних тверджень; відповіді на поставлені запитання; організація усних і письмових круглих столів; організація різних видів дискусій; написання творчих робіт; дослідження за окремим запитаннями теми та ін.

Щодо п'ятої групи (*за категоріями*), то автори посібника [408] виокремлюють такі методи. До категорії методів роботи з різними видами текстів віднесено: метод опорних слів, подвійний щоденник, припущення на основі запропонованих слів (термінів), спрямоване читання або читання із зупинками, читання з маркуванням тексту, читання в парах / узагальнення в парах; до наочних методів і прийомів організації інформації: асоціативний куш, бортовий журнал, діаграма Венна, дерево передбачень, картографування тексту, кластер, М-схема, порівняльна («концептуальна») таблиця, Т-таблиця, таблиця

ЗХД; до прийомів постановки запитань: почерезні запитання, «товсті» та «тонкі» запитання, уточнювальні запитання, читаємо і запитуємо, «б чому»; до навчальної дискусії: вирішення проблем, два кола, дерево рішень, дискусія, займи позицію, карткова дискусія, метод ПРЕС, неперервна шкала думок (континуум, нескінченний ланцюжок), оцінювальна дискусія, павутинка дискусії; до методів рефлексії: есе, залиште за мною останнє слово, лінія цінностей, листи самооцінювання, метод «б капелюхів», метод ПМЦ, незакінчене речення, Сенквейн, твір-п'ятихвилинка.

Після розкриття методів логічним є визначення *приймів* розвитку КМ, хоча ми вже їх коротко згадували під час класифікації методів. На жаль, у науковій літературі на сьогодні немає чіткого розмежування методів і прийомів. Різні науковці одні й ті самі засоби зараховують і до методів, і до прийомів, наприклад, таблиця ЗХД, дискусійне кафе, плакат думок та ін. На нашу думку, цей аспект потребує окремого ґрунтовного дослідження. Не заглиблюючись у термінологію, у педагогічній літературі метод навчання визначають як спосіб взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності педагога і студентів, спрямованої на реалізацію цілей навчання, або як систему цілеспрямованих дій педагога, які організовують пізнавальну й практичну діяльність студентів і забезпечують розв'язання завдань навчання [432, с. 185]. Прийоми ж тлумачаться як конкретні способи організації діяльності студентів [432, с. 185]. В. Ортинський звертає нашу увагу на те, що, по-перше, метод у конкретних обставинах реалізується у своєрідних поєднаннях кількох прийомів; по-друге, прийом є складовою частиною або конкретним різновидом методу [432, с. 186].

Отже, урахувавши, що прийом є складовою частиною методу, серед прийомів ТРКМ розглянемо різні типи запитань, які відіграють провідну роль у цій технології. Доказом цього є характеристики особистості, яка критично мислить, де вміння ставити запитання посідає чільне місце. Значущість запитань для особистості, яка критично мислить, підкреслює і філософ Р. Поль, він зазначає, що «ті, хто критично мислить, нічого із себе не становить, якщо вони не здатні ставити запитання. Вони використовують техніку постановки запитань не для того, щоб

зробити з людей посміховисько, а щоб дізнатись, що вони думають, допомогти їм розвинути власні ідеї тощо» [801, с. 472 – 482]. Крім того, запитання входять до всіх методів ТРКМ, якщо і не прямо, то опосередковано – з них розпочинається робота. До прикладу, щоб заповнити таблицю ЗХД, треба дати відповідь на три запитання: Що я знаю? Що хочу дізнатись? Що я дізнався/лась? – приклад опосередкованої участі запитань; методи почережних запитань, товсті і тонкі запитання, уточнювальні запитання, читаємо і запитуємо та ін. – приклад методів, де на запитаннях ґрунтується метод.

Зважаючи на таку роль запитань у ТРКМ, розглянемо їхні різні типи.

У науковій літературі трапляються різні класифікації запитань за різними ознаками: за правильністю постановки – коректні і некоректні; за логічною структурою – прості і складні; за мірою вираженості: явні і неявні (приховані); за відношенням до обговорюваної теми – по суті і не по суті; за пізнавальною метою – вузлові і навідні; за пізнавальною функцією – уточнювальні і заповнювальні; за сферою пошуку відповідей – закриті і відкриті; за мірою загальності: загальні й часткові [216].

Найбільш уживаними в ТРКМ є класифікації запитань за логічною структурою та за сферою пошуку відповідей: прості і складні, які ще називають «товсті» і «тонкі» запитання [408], а також відкриті і закриті. Звернемо увагу також на запитання відповідно до компонентів когнітивної діяльності (за Р. Бустром) тощо.

«Товсті» і «тонкі» запитання співвідносні з відкритими і закритими запитаннями. Перші (відкриті або товсті) види запитань характеризуються тим, що адресату пропонується надати відомості або вказати на запитуваний предмет. Такі запитання починаються із запитальних слів «хто?», «що?», «коли?», «як?», «який?» та ін. Відповідь на таке запитання одним словом дати неможливо. Другі (закриті або «тонкі») запитання вимагають погодження чи заперечення пропозиції, висунутої оратором; вимагають уточнювальних (стверджувальних або негативних) відповідей щодо істинності суджень, що закладені в цих запитаннях. Відповідь на такий тип

запитання може бути дана одним словом: «так», «ні», «згоден», «не згоден». У цій групі можна виокремити ще такі типи: альтернативні – дають можливість вибору («Тиобираєш А чи Б?»); дзеркальні запитання – повторення із запитальною інтонацією частини тільки що сказаного співрозмовником твердження, щоб дати йому можливість побачити його з іншого погляду; питання для обмірковування – створити атмосферу взаєморозуміння, змішують співрозмовника обдумувати й коментувати те, що було сказано; вступні запитання – викликають у співрозмовника позитивне чекання, зацікавленість; казуїстичні запитання або філософські запитання – питання, що не потребують відповіді [285].

Р. Бустром систематизовано можливі типи запитань відповідно до компонентів когнітивної діяльності [86, с. 87], однак їх також можна співвіднести з першими двома типами:

- запитання формального рівня, спрямовані на відтворення інформації й розвиток пам'яті;

- запитання на переклад – передбачають трансформацію інформації в інших образах, тобто відтворення інформації через власні асоціації і власну думку;

- запитання на інтерпретацію спрямовані на роз'яснення, тлумачення тексту з метою усвідомлення його смислу;

- запитання на застосування – це запитання, які дають можливість перенести отримані знання на нові навчальні умови;

- запитання, що мають на увазі нестандартні рішення;

- запитання на аналіз спрямовані на виявлення причинно-наслідкових зв'язків;

- запитання на синтез спрямовані на виявлення деталей, особливостей, частин єдності і взаємозв'язку з іншими з метою узагальнення відомостей у єдине ціле, тобто поєднання й об'єднання розрізаних понять у єдину, спільну інформацію;

- запитання на оцінку, що вимагають висловлювання власної думки [86, с. 87].

Автори проєкту «ТРКМЧП» звертають увагу на значення запитань, вони зазначають, що створення класифікації (категорій або типів) питань є одним зі способів організації цілей викладання й навчання поруч із навчальними цілями [305, с. 16]. Науковці виокремлюють запитання високого й низького

рівнів. До запитань високого рівня належать такі, що допомагають викладачу задіяти більш високі рівні КМ, навіть коли відбувається засвоєння фактологічного матеріалу. «Рівень, тип і структура запитань важливі для дискусій, що можуть виникнути і підтримують більш високі рівні складності КМ учнів» [305, с. 17]. У запитаннях низького рівня запитується про факти й деталі. Наголошено також на тому, що потреба в запам'ятовуванні лише фактів, конкретних понять тощо – то застосовуємо запитання низького рівня, якщо необхідно «вийти за межі простого знання фактів і деталей», висловити певну позицію, відстояти певну думку щодо причин або зв'язків – ставимо запитання високого рівня, які передбачають використання розумових операцій, пов'язаних із КМ [305, с. 17 – 18]. Звернемо увагу на те, що ці два типи запитань співвідносні з таксономією Блума-Андерсон, яку ми детально описали в підпункті 3.2.1. Відповідно до таксономії Блума-Андерсон: запитання на перевірку знань: Що таке? Де? Коли? Що саме? Скільки? Які приклади? тощо; на розуміння інформації: Як передати іншими словами...? Як ви розумієте...? Як іншими словами пояснити ...? тощо; на пошук можливостей застосування інформації: До яких ще ситуацій можна застосувати це поняття? Хто може використовувати ці знання? Чим це може бути корисно / зашкодити? тощо; на аналіз: Які основні елементи? З чого складається? До якої групи належить? Які причини? Які наслідки? Як влаштовано? Які функції? У чому схожість (відмінність)?; на синтез: Про що говорить наявність таких елементів, як...? Чому? У чому зв'язок між ...? Що спільного між ...? Який висновок можна зробити з фактів? тощо; на оцінку: Які переваги (недоліки) ...? Чи правильно (помилково) ...? Чи ефективно? Чи згодні ви, що..., чому? Чи правильно, що ..., чому? та ін. [476, с. 54 – 55]. Отже, під час експериментального дослідження будемо спиратись саме на класифікацію авторів проекту ТРКМЧП.

Відповіді на всі види запитань посідають чільне місце у ТРКМ. Вони можуть бути представлені в різних формах: усній – аргументації власної позиції, групова дискусія, форум, індивідуальний чи груповий аналіз та ін.; письмовій – анотації до статті, проект, інтерпретація статті тощо.

Важливо навчити студентів не тільки відповідати на запитання, але й навчитись ставити їх.

При цьому запитання ставлять не тільки студенти, а й викладачі, однак якщо запитання студентів мають за мету зрозуміти матеріал, то запитання викладача мають на меті активізацію процесу рефлексії, допомогти МУПШ побудувати шлях до самостійної рефлексії.

Услід за авторами проєкту ТРКМЧП, спираючись на дослідження Гібса, розкриємо стратегії, які дозволяють викладачеві зробити власне вміння ставити запитання більш ефективним, узагальнено їх можна представити так: надання студентам часу після постановки запитання – це дасть можливість невпевненим у собі учням зосередитись і сформуванню відповіді; використання методу «Подумайте – об'єднайтесь у пари – обговоріть»; постановка запитань, які активізують обговорення; надання зворотній зв'язок / коментар, які не підтверджують і не заперечують відповіді студентів; прохання в узагальненні / підбитті підсумку; з'ясування думки інших студентів; заохочення студентів адресувати запитання однокласникам; роль викладача, як «адвоката диявола»: «Що б ви відчули, якщо ...?», «Як би ви відреагували на ...?»; використання методу проговорювання думок / міркувань у голос; адресування запитань до всіх студентів, а не тільки до тих, хто піднімає руки, однак швидка зміна бажаного відповіді, якщо студент не хоче відповідати; попередження учнів про можливість різних відповідей; зміна позицій – надання відповідей на одне і те саме запитання з різних поглядів; використання уяви; співвідношення змісту відповіді з чимось; перетворення відповіді [305, с. 18 – 19].

Відгук цих стратегій знаходимо у В. Макаренка та О. Туманцової, які визначають умови, створення яких здатне спонукати і стимулювати студентів до КМ: час – необхідно мати певний час для збору й обробки інформації за заданою проблемою, її обробки, вибору оптимального способу презентації свого рішення; очікування ідей – усвідомлення суб'єктами навчання необхідності висловлення думок та ідей; спілкування – суб'єкти навчання повинні мати можливість для обміну думками; цінування думок інших; віра в силу учнів –

можна висловлювати будь-які думки; активна позиція [358, с. 17].

Отже, можна зробити такі узагальнення: по-перше, уміння ставити запитання входить до характеристик особистості, яка критично мислить; по-друге, запитання займають чільне місце в ТКРМ і прямо чи опосередковано входять до всіх її методів, тобто можна сказати, що запитання є провідним прийомом цієї технології; по-третє, автори проєкту РКМЧП виокремлюють запитання високого і низького рівнів, що співвідносні із таксономію Блума-Андерсон; по-четверте, викладачеві необхідно дотримуватись стратегій, які дозволяють йому зробити власне вміння ставити запитання більш ефективним.

Визначивши сутність, етапи та методи і прийоми на кожному етапі, повертаємося до обґрунтування змісту **ТРКМ**, окресленому вище. У нашому дослідженні до змісту ТРКМ відносимо **навчальну інформацію**, вимоги до неї в процесі розвитку КМ, а також **джерела інформації**. Розглядаючи сутність і структуру ТРКМ, не можемо обійти увагою *навчальну інформацію* і вимоги до неї в процесі розвитку КМ. Така увага до цього аспекту пов'язана з тим, що саме інформація є відправною точкою КМ. Зазначимо, що, оскільки ми досліджуємо формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, йтиметься про навчальну інформацію професійного спрямування, а отже, **зміст професійної підготовки**.

Науковці (О. Беляк) навчальну інформацію розподіляють на основну і допоміжну. Під основною інформацією розуміється інформація, яка обов'язково має бути сприйнята стовідсотково і перетворитися на знання й уміння; допоміжна – додаткова інформація, яка засвоюється для надійності й упевненості під час навчання у ЗВО [57, с. 12].

Добір навчальної інформації має ґрунтуватися на таких принципах: системності, послідовності, науковості, модульності, цілісності, які мають спиратись на системний підхід. Також О. Беляк звертає нашу увагу на опору на компетентнісний та діяльнісний (для нашого дослідження ми обрали суб'єктно-діяльнісний підхід, який, на нашу думку, більш точно відображає специфіку роботи) підходи під час добору інформації [57, с. 12], що ми вважаємо цілком

справедливим і додамо до цих підходів культурний, контекстний, герменевтичний та діалогічний, які ми докладно розкрили в підрозділі 2.1.

Узагальнюючи дослідження науковців, представимо **вимоги до навчальної інформації, що репрезентована у вигляді текстів**, під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ співвідносно з науковими підходами:

– відповідно до *культурологічного* підходу ([58; 68; 78; 133; 158; 268; 405, с. 355; 483; 720 та ін.]), навчальна інформація має відповідати таким вимогам: транслювати педагогічні цінності і технології; розширювати культурні основи і зміст освітнього процесу, мати потенціал для творчості в діяльності викладача й студента; репрезентувати різні культурні позиції і цінності; мати потенціал для оволодіння культурою роботи з інформацією: систематизація, обробка, узагальнення, компонування, аналіз тощо; наявність контекстної обумовленості навчального матеріалу на багаторівневість діалогових відносин; задоволення та стимулювання інформаційно-пізнавальних потреб МУПШ;

– відповідно до *системного* підходу ([22; 27; 51; 61; 144; 232; 318; 329; 568; 594; 725; 753 та ін.]) навчальна інформація має бути такою, щоб: демонструвати різноманітні зв'язки в складних досліджуваних об'єктах; створювати інформацію, що сприяла б самореалізації та самовираженню особистості МУПШ; відповідати стратегічній меті навчання, меті ТРКМ, навчальній меті певної дисципліни, складу студентської групи, змісту програми курсу професійного спрямування тощо;

– відповідно до *суб'єктно-діяльнісного* підходу ([33; 37; 85; 127; 161; 223; 233; 338; 373; 454; 461; 462; 533; 562; 564; 633; 640; 759 та ін.]) навчальна інформація повинна мати підґрунтя: для активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу (можливість обговорення, аналізу, синтезу, висунення гіпотез та ідей тощо); для шляхів розв'язання різноманітних завдань; для стимулювання саморозвитку та самовизначення, розвитку й визначення власної позиції МУПШ (убачаємо тут зв'язок із системним підходом); для гуманізації мислення та дій педагога і студента;

– відповідно до *компетентнісного* підходу ([4; 56; 97; 140; 160; 213; 217; 277; 371; 477; 541; 552; 714; 731 та ін.]) навчальна інформація має бути спрямована на: формування вміння мислити незалежно, критично, логічно, самостійно, адекватно сприймати інформацію, формувати власну думку, бути здатним навчити цього школярів; здійснення аналізу публікацій професійного спрямування, дотичних до теми; формування загальних (здатність до аналізу та синтезу, уміння застосувати знання на практиці, планування та розподіл часу, базові загальні знання сфери навчання, усне та письмове спілкування рідною мовою, дослідницькі вміння, здатність до самонавчання, навички роботи з інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел), уміння самокритики та критики, здатність адаптуватися до нових ситуацій, здатність генерувати нові ідеї, прийняття рішень, робота в команді, міжособистісні вміння, лідерство, здатність працювати в команді фахівців з різних підрозділів, уміння спілкуватися з непрофесіоналами галузі, увага до відмінностей та впливу культури, уміння працювати в міжнародному контексті, розуміння культур та традицій інших країн, уміння працювати автономно, розробка та менеджмент проекту, ініціативність та дух підприємництва, дотримання етики, забезпечення якості, воля до успіху) і спеціальних (професійна-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна, психолого-фасилітативна, підприємницька, інформаційно-цифрова) компетентностей. Зазначимо, що хоча під час добору навчальної інформації під час упровадження ТРKM і необхідно дотримуватись змістових особливостей компетентнісного підходу, компетентності ж формуються в процесі діяльності. Тобто навчальна інформація повинна мати потенціал для активної діяльності та взаємодії суб'єктів навчання й формування компетентностей;

– відповідно до *контекстного* підходу ([104; 124; 239; 482; 771; 788; 803; 810; 811 та ін.]) навчальна інформація має бути спрямована на постановку й вирішення проблем, переважно професійних; мати міждисциплінарні зв'язки; тексти мають бути дібрані переважно в контексті майбутньої професійної діяльності;

– відповідно до вимог *герменевтичного* підходу (А. Брудний [82], А. Закірова [210], І. Каплунович [243], В. Шлейермахер [743]) навчальна інформація здатна реалізувати принцип герменевтичного кола: пізнання через осягнення цілого до його частин, а на основі пізнання частин отримувати більше інформації про ціле на основі тексту; крім того, текст має потенціал для процесів розуміння, що виражається в різних формах: діалогу, дискусії, диспуту, полеміки тощо;

– відповідно до *діалогічного* підходу ([43; 47; 58; 161; 235; 293; 324]) навчальна інформація має слугувати відправною точкою для застосування прийомів діалогічної взаємодії: формулювання проблеми для спільного розв'язання; запитання до студентів; звернення до минулого досвіду; оцінювання відповідей колег; рецензування відповідей; самооцінювання та ін. Для цього найбільш доцільно представляти навчальну інформацію у вигляді проблемної лекції, лекції-розповіді, лекції з мотивацією студентів до її вивчення, текстів на практичних та семінарських заняттях та ін. Навчальна інформація повинна мати потенціал для прояву інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, містити матеріал, який тим чи тим способом торкається досвіду студентів.

До навчальної інформації висувається низка вимог. Так, А. Коржуєв, В. Попков, О. Рязанова провідним критерієм навчальної інформації в процесі формування КМ студентів вважають критичну насиченість і критичну коректність. Услід за дослідниками розкриємо ці критерії більш докладно. Відповідно до критерію критичної насиченості: у навчальній інформації має міститися фрагменти, які спонукають студентів осмислювати їх з різних поглядів. Така інформація сприяє самостійній оцінці ступеня достовірності різних тверджень шляхом незалежного їх отримання з інших поглядів, ніж ті, якими користується автор; навчальна інформація повинна містити в розумній кількості смислопошукові фрагменти, що пробуджують не бажання сприймати їх на віру, а критично оцінювати; у навчальній інформації мають бути відображені історичні етапи розвитку науки, формування того або того наукового положення і таким чином призвичаювати студентів до багатогранності думок, поглядів та ідей; в інформації має

міститися те, до чого може призвести зневага різними фактами й умовами, що впливають на хід явища або процесу. Критерій критичної коректності вимагає враховувати в навчальній інформації відсутність в інформаційному блоці таких фрагментів, які б містили змістові або логічні похибки [283, с. 56 – 57].

Звернемо також увагу на **джерела інформації**, оскільки вони відіграють неабияку роль під час формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ. Джерелами навчальної інформації під час упровадження ТРKM можуть слугувати: підручники, наукові й навчально-методичні посібники, довідники, словники, журнали, відеоматеріали, статті з інтернет-джерел, аудіозаписи тощо.

Дослідники звертають увагу на те, що в процесі навчання слід критично ставитись до добору інформації: надавати перевагу літературі, рекомендованій Міністерством освіти і науки України або установами та відомствами, підпорядкованими йому, а на інформацію з інтернет-джерел, книг, статей, рефератів та інших джерел, у яких відсутні автори та відомості про походження інформації, «слід звертати особливу увагу» [57, с. 13]. Ми не розділяємо таку думку, адже, по-перше, ТРKM покликана навчити критично працювати з різною інформацією; по-друге, використання джерел без авторів та точних вихідних даних дозволяє навчити оцінювати інформацію; по-третє, МУПШ мають навчитись відбирати достовірну професійну й навчальну інформацію серед її незчисленної кількості тощо. На підтвердження нашої думки можемо навести думку дослідників формування КМ у студентів ЗВО [283, с. 57], які наголошують на тому, що іноді варто застосовувати формулу «вчитись на помилках», доцільно використовувати в якості негативного прикладу певні положення підручників, посібників тощо, які містять явну некоректність (зокрема й відсутність даних про автора та джерело – прим. авт.): викладач може або явно вказати на неї, або привести до розуміння проблеми ланцюжком запитань. Отже, вважаємо, що під час упровадження ТРKM у процесі навчання МУПШ доцільним буде використання і достовірної, і недостовірної інформації.

Є. Коробов групує навчальний матеріал відповідно до функцій, які він виконує, і визначає такі, як: інформаційна – матеріал, необхідний для повідомлення інформації; операційна – матеріал, через який виробляються професійні вміння і навички; контролювальна – матеріал, спрямований на визначення рівня засвоєння знань, умінь та навичок; актуалізувальна – матеріал сприяє актуалізації опорних знань, умінь і навичок, необхідних для сприймання і засвоєння; стимулювальна – стимулювальний матеріал викликає потребу набути нові знання, нові способи дії тощо; діагностувальна – матеріал дозволяє виявити прогалини в знаннях тощо [284].

Якість сприйняття, розуміння і засвоєння інформації напряму залежить від її змісту й обсягу. Робота з навчальною інформацією потребує опанування МУПШ особливими навичками, саме навчання цих навичок і є складником мети ТРКМ.

Отже, зважаючи на те, що інформація є відправною точкою критичного розмірковування, то, по-перше, викладач має приділяти добору навчальної інформації в процесі впровадження ТРКМ значну увагу; по-друге, така інформація має відповідати вимогам, що ґрунтується на змісті методологічних підходів: культурологічного, системного, суб'єктно-діяльнісного, контекстного, герменевтичного, діалогічного; по-третє, навчальна інформація має відповідати критеріям критичної насиченості і критичної коректності; по-четверте, навчальну інформацію необхідно добирати відповідно до функцій, які він виконуватиме (інформаційна, операційна, контролювальна, актуалізувальна, стимулювальна, діагностувальна).

І останній компонент ТРКМ – вимірювальний **результат** – ми співвідносимо з метою й формулюємо як підвищення рівня сформованості КМ у МУПШ на певному етапі професійної підготовки, вимірювання якого буде здійснено відповідно до умовно визначених компонентів КМ (мотиваційно-ціннісного, пізнавального, діяльнісного, рефлексивного), що буде співвіднесено з критеріями (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, комунікативним, діяльнісним, рефлексивним)

сформованості КМ у процесі професійної підготовки МУПШ та їхніми показниками.

Інструменти вимірювання буде представлено в підрозділі 4.3.

Отже, виконуючи друге завдання підрозділу, нами було обґрунтовано структуру ТРКМ у процесі професійної підготовки МУПШ, а також особливості процесу професійної підготовки на засадах ТРКМ.

До основних структурних компонентів ТРКМ було віднесено й охарактеризовано мету, зміст, етапи, форми, методи, прийоми на кожному етапі, вимірювальний результат.

І, нарешті, відповідно до **четвертого завдання** підрозділу визначимо **етапи впровадження системи формуванні КМ у процесі професійної підготовки МУПШ** через змістово-технологічний компонент, тобто ТРКМ, що відбиватиме послідовність кроків дослідно-експериментальної роботи. Їх можна представити ланцюжком послідовних і взаємообумовлених дій (процесів): діагностика – проектування – організація – діяльність – контроль – оцінка. Для зручності організації експериментального дослідження, доцільної організації роботи, обробки результатів поєднаємо ці дії в *три етапи*: діагностико-проектувальний, організаційно-діяльнісний, контрольньо-оцінний. Стисло розкриємо їхній зміст.

Так, змістом *діагностико-проектувального* етапу стане діагностування рівня сформованості КМ у МУПШ, а також проектування змісту і ТРКМ як необхідних складників системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки; *організаційно-діяльнісний* етап полягатиме в безпосередньому впровадженні ТРКМ у процесі професійної підготовки МУПШ; під час *контрольно-оцінного* етапу буде здійснено оцінку рівнів сформованості КМ МУПШ після впровадження ТРКМ у процесі професійної підготовки. Відповідно до етапів і змісту діяльності на кожному етапі ми будемо здійснювати й описувати дослідно-експериментальну роботу з упровадження системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Отже, розкриваючи мету цього підрозділу дослідження, що полягала в характеристиці змістово-технологічного компонента системи формування КМ МУПШ у процесі

професійної підготовки, нами було: 1) розкрито сутність і місце ТРКМ серед інших педагогічних технологій; 2) обґрунтовано структуру ТРКМ у процесі професійної підготовки МУПШ; 3) визначено етапи впровадження системи формуванні КМ МУПШ у процесі професійної підготовки через змістово-технологічний компонент.

ТРКМ ми відносимо до інноваційних педагогічних особистісно зорієнтованих технологій навчання, що ґрунтується на активізації та інтенсифікації діяльності студентів і спрямована на модернізацію традиційної освітньої системи ЗВО.

У нашому дослідженні ТРКМ – це інноваційна особистісно зорієнтована технологія, що модернізує традиційну освітню систему ЗВО, ґрунтується на активізації та інтенсифікації мисленнєвої діяльності МУПШ, спрямовану на критичне розмірковування, через застосування сукупності специфічних форм і методів, використання яких зумовлено метою й результатами технології.

Основними структурними компонентами ТРКМ є мета, зміст (сукупність навчальної інформації), етапи, форми, методи, прийоми на кожному етапі, вимірюваний результат.

Мета ТРКМ у процесі професійної підготовки МУПШ полягає у формуванні КМ протягом навчання у ЗВО, що ґрунтується на позитивному ставленні до професії, шляхом навчання роботи з інформацією через роботу з текстами та їхніми джерелами, що дозволяє накопичувати, аналізувати, систематизувати та узагальнювати професійно спрямовану інформацію (навчальний матеріал) крізь призму власного досвіду з опорою на цінності й на основі якого будуть формуватися ті чи ті судження та вирішуватись поставлені професійні проблеми, а також ціннісного ставлення до власних думок та думок інших, висловлення їх з опорою на аргументи та із застосуванням операційних умов контролю розумової діяльності і створення власних ідей.

Зміст співвідносний з навчальною інформацією професійного спрямування, а отже, змістом професійної підготовки, та її джерелами. Вимоги ж до навчальної інформації співвідносні з культурологічним, системним, суб'єктно-

діяльнісним, компетентнісним, контекстним, герменевтичним та діалогічним підходами.

Етапи реалізуються у вигляді трифазної структури: виклик – усвідомлення – рефлексія.

Форми роботи з використанням ТРKM: індивідуальні, парні, групові.

Методи і прийоми ТРKM ми класифікували за: етапом заняття; провідним видом діяльності; кількістю учасників; способом дії; категоріями.

Зважаючи на те, що ТРKM у нашому дослідженні є інструментом реалізації системи формування KM МУПШ у процесі професійної підготовки, то в моделі системи (див. рис. 3.2) вона представлена сукупністю трьох складників, що відбивають її технологічність, – **форми**: індивідуальні та групові; **методи**: за етапом заняття, за провідним видом діяльності, за кількістю учасників, за способом дії, за категоріями; **фази**: виклик, усвідомлення, рефлексія.

До **результату** ТРKM МУПШ, як і системи загалом, ми віднесли: підвищення рівня сформованості KM у МУПШ, що реалізується через:

- позитивне ставлення до майбутньої професії;
- здатність працювати з професійно спрямованою інформацією у вигляді текстів та їх джерелами;
- навички аналізу, систематизації, узагальнення професійно спрямованої інформації крізь призму власного досвіду з опорою на цінності;
- здатність до формування певних суджень і вирішення поставлених професійних проблем;
- наявність ціннісних ставлень до власних думок та думок інших;
- висловлення та відстоювання власних думок з опорою на аргументи;
- застосування операційних умов з контролю розумової діяльності;
- створення власних ідей.

Також у змістово-технологічному компоненті системи нами було визначено **етапи** впровадження системи формуванні KM МУПШ у процесі професійної підготовки: діагностико-

проектувальний, організаційно-діяльнісний, контрольньо-оцінний.

Наголосимо на тому, що всі складники цього компонента є взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

Наступним логічним кроком нашого дослідження вважаємо характеристику діагностичного компонента системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

3.2.5. Діагностичний компонент. Останнім компонентом педагогічної системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки є діагностичний. Мета цього етапу дослідження зрозуміла, власне, з назви цього блоку – охарактеризувати критеріальну базу для діагностування рівня й визначення ступеня досягнення окресленого результату сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

На підставі наукових досліджень, присвячених проблемі сутності і структури КМ ([182; 250; 305; 408; 422; 652; 670; 778; 787; 793; 801 та ін.]), до змісту блоку ми внесли рівні та критерії сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Отже, завданням цього підрозділу є розкриття змісту діагностичного блоку, зокрема рівнів та критеріїв сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки. Зважаючи на те, що рівні вже були розкриті в попередніх розділах (див. пп. 2.2; 3.1), то основну увагу приділимо розкриттю змісту критеріїв оцінки рівнів сформованості КМ у МУПШ.

Визначення критеріїв пов'язано з компонентами КМ, які докладно були розкриті в п. 2.2: мотиваційно-ціннісний, пізнавальний, діяльнісний, рефлексивний. Кожен з цих компонентів має горизонтальну структуру: особистісний, мисленнєвий, інформаційний, операційний блоки. Ці блоки в межах компонентів є взаємопов'язаними, як і, власне, компоненти.

Спираючись на оновлену таксономію освітніх цілей Блума-Андерсон, за доцільне вважаємо визначити такі рівні сформованості КМ у процесі професійної підготовки МУПШ: елементарний, репродуктивний, конструктивний, продуктивно-

творчий. Більш докладно зміст кожного рівня відображено в критеріях сформованості КМ у МУПШ. Зауважимо, що елементарний рівень відповідає таким рівням таксономії: елементарний рівень – знання, репродуктивний – розуміння, застосування, конструктивний – аналіз, оцінка, продуктивно-творчий – створення.

Наше дослідження не буде повним без визначення змісту критеріїв рівнів сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

У психолого-педагогічній літературі представлено різні підходи до тлумачення та виділення критеріїв і показників рівнів сформованості. Теоретичні аспекти цієї проблеми репрезентовано в доробках таких дослідників, як: Ю. Бабанський [28], В. Беспалько [53], З. Курлянд [326], В. Сластьонін [599], А. Усова [673], В. Ягупов [758] та ін.

На початку традиційно звернемось до академічного тлумачного словника: «Критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [602].

У словнику іншомовних слів знаходимо близьке тлумачення: «Критерій – мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікацій» [299].

На окрему увагу заслуговує визначення цього поняття в педагогічній теорії, де його тлумачать як: мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу [326]; ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось; судження, оцінки якогось явища [570]; важливу й визначальну ознаку, яка характеризує якісні аспекти явища, його сутність. Показник становить кількісну характеристику явищ, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці [671].

Звернемо увагу на позицію В. Ягупова щодо суті критеріїв у педагогічній науці. Дослідник наголошує, що критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів та безпосередньо встановлюють її результативність [758].

На думку В. Беспалька, вибір критеріїв має підпорядковуватись таким вимогам: індивідуальність, систематичність, тематична спрямованість, об'єктивність,

оптимальність, усебічність, дієвість, гуманність [54, с. 411 – 412].

Отже, під критерієм розумітимемо показники, за допомогою яких можна здійснити вимірювання, визначити перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів та перевірити її ефективність і результативність.

Услід за І. Бабій [29] критерії повинні відповідати таким вимогам: відображати основні закономірності формування особистості; сприяти налагодженню зв'язків між усіма компонентами педагогічної проблеми; функціонування якісних показників повинно відбуватись у взаємодії з кількісними; бути науково обґрунтованими й достатніми для того, щоб виявити якість і ступінь сформованості відповідного вміння чи навички; співвідноситися з кінцевою (ціллю) метою навчання й відображати ті характеристики, на розвиток яких спрямоване навчання [29, с. 144 – 145].

Ураховуючи обидві позиції щодо висунутих вимог до критеріїв і проєктуючи їх на наше дослідження, зазначимо, що критерії мають відповідати таким вимогам:

- відображати основні закономірності формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;

- сприяти налагодженню зв'язків між усіма блоками розробленої педагогічної системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки;

- якісним показникам сформованості КМ у МУПШ перебувати в тісній взаємодії з кількісними;

- ґрунтуватись на наукових засадах теорії і технології розвитку КМ, які дозволять виявити рівень його сформованості;

- бути співвіднесеними з кінцевою метою дослідження: сформованістю КМ МУПШ у процесі професійної підготовки.

Зробимо також зауваження про співвідношення рівнів і критеріїв сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки. Так, Т. Шепеленко під рівнем сформованості розуміє сукупність показників, які визначають ступінь прояву критеріїв, їх узгодженість [739, с. 9]. Тож можемо зіставити критерії сформованості КМ у МУПШ з якісними характеристиками, а рівні – відповідно, з кількісними.

Уважаємо за доцільне виділити такі критерії рівнів сформованості КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, що будуть співзвучні з компонентами, виокремленими в структурі КМ: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний, рефлексивний.

Мотиваційний критерій є відображенням мотиваційно-ціннісного компонента та об'єднує мотиваційний і ціннісний аспекти. Сюди ми віднесли такі показники:

- чітко визначене ставлення до навчання й задоволеність ним, цілеспрямованість у досягненні мети;
- наявність позитивного емоційного стану;
- ціннісне ставлення до власної думки, думки, позиції, погляди партнера, процесу мислення.

Когнітивний критерій можна співвіднести з пізнавальним компонентом, що містить знання про КМ, його механізми, сутнісні характеристики. Цей критерій визначають такі показники:

- володіння певною сумою знань, зокрема і професійних;
- наявність знань про поняття КМ, його структуру, можливості, призначення, власний стиль мислення;
- наявність знань про раціональні й ефективні методи навчання та самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення.

Комунікативний критерій не співвідноситься з певним компонентом, проте його показники присутні практично в кожному компоненті структури КМ. Крім того, як ми уже неодноразово зазначали, КМ тісно пов'язане з мовою і мовленням та проявляється під час говоріння, читання та письма. Цей критерій проявляється в таких показниках:

- усвідомлення ролі мови і мовлення в процесі мислення та спілкування з іншими суб'єктами освітнього процесу;
- висловлення власних думок з опорою на аргументи та докази в усній і писемній формі, зокрема з використанням смислових та графічних організаторів;
- уміння вести бесіду з дотриманням правил спілкування.

Діяльнісний критерій співвідносний з діяльнісним компонентом і передбачає перевірку застосування КМ МУПШ у

процесі професійної підготовки. Цей критерій характеризують такі показники:

- застосування знань щодо КМ для вирішення проблем, зокрема професійного спрямування;

- використання знань про КМ, його зміст і правила під час професійної підготовки й професійної діяльності;

- застосування операційних умінь з контролю розумової діяльності. Дещо розширимо цей показник і зазначимо, що до таких умінь ми відносимо: операційні вміння з контролю розумової діяльності: 1) уміння бачити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; 2) доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи; 3) знаходити контраргументи; 4) помічати факти, що суперечать власній думці; 5) обґрунтовувати; 6) оцінювати – вибирати одну з альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов); 7) уміння спростовувати (фальсифікація); 8) узагальнювати; 9) будувати гіпотези; 10) робити висновки.

Рефлексивний критерій співвідносний з рефлексивним компонентом. Цей критерій можна перевірити за допомогою таких показників:

- здатність приймати виважені рішення (перш ніж приймати рішення, розглядати різні гіпотези, відкидаючи неправдиві, хибні, догматичні тощо, приймати рішення помірковано, виважено, ураховуючи різні варіанти вирішення «задачі»);

- здатність до оцінки власних думок і процесу розмірковування та до думок інших;

- уміння висувати та створювати власні ідеї на підставі аналізу отриманої інформації.

Ще одним критерієм, який ми не можемо не врахувати у світлі нашого дослідження, є **готовність професорсько-викладацького складу до формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ**. Цей критерій репрезентовано такими показниками:

- обізнаність щодо теоретико-методологічних засад КМ;

– володіння методичними ЗУН щодо впровадження ТРКМ в освітній процес професійної підготовки МУПШ та впровадження методів і засобів розвитку КМ в освітній процес;

– наявність професійно-педагогічних якостей викладача ЗВО (відповідно до портрета).

На основі схарактеризованих критеріїв і показників, як ми вже зауважували, нами були визначено рівні сформованості КМ у процесі професійної підготовки МУПШ – елементарний, репродуктивний, конструктивний, продуктивно-творчий. Розкриємо зміст критеріїв і показників відповідно до рівнів сформованості.

Елементарний рівень сформованості КМ у процесі професійної підготовки МУПШ констатувався у студентів у разі таких проявів:

за мотиваційним критерієм:

– МУПШ має низький рівень задоволеності навчанням; обґрунтовує необхідність навчання соціальними вимогами; тільки говорить про бажання домогтися чого-небудь, але не робить ніяких спроб;

– часто буває стомленим, слабким, має невеличкий запас життєвих сил / замкнуті, часто схильні до внутрішніх тривог, уникає частого спілкування з людьми / замкнута, схильна до внутрішніх тривог людина / схильний до внутрішньої кризи / втомлений від необхідності підтримувати когось;

– власні думки більш важливі, ніж думки інших, але не йдеться про ціннісні орієнтації; ціннісне ставлення до думок, позицій, поглядів партнера відсутнє;

за когнітивним критерієм:

– переважає рівень знань за шкалою ECTS від E до C;

– зовсім не має або має лише поверхові уявлення про поняття КМ, його структуру, можливості, призначення, власний тип мислення;

– не володіє знаннями про раціональні й ефективні методи навчання і самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення або володіє лише уривчастими відомостями;

за комунікативним критерієм:

– не усвідомлює ролі мови й мовлення в процесі мислення, вважає ці аспекти окремими, не взаємообумовленими;

– не висловлює власні думки або висловлює без опори на аргументи та докази в усній і писемній формі, без використання смислових та графічних організаторів;

– під час бесіди переважно не дотримується правил спілкування або дотримується тільки за вказівкою викладача;

за діяльнісним критерієм:

– майже відсутні знання щодо КМ як засобу вирішення проблем, зокрема професійного спрямування;

– не використовує знання про КМ під час професійної підготовки й професійної діяльності;

– не застосовує операційні вміння з контролю розумової діяльності;

за рефлексивним критерієм:

– МУПШ не може приймати виважені рішення (припускається хиб, спирається на догматичні розмірковування та неправдиві гіпотези);

– не може оцінювати власні думки й процес розмірковування;

– лише констатує отриману інформацію, не висуває і не створює власні ідеї.

Репродуктивний рівень був зафіксований під час таких проявів з боку МУПШ:

за мотиваційним критерієм:

– МУПШ має середній рівень задоволеності навчанням; усвідомлює необхідність навчання для побудови майбутнього життя; намагається досягти поставлених цілей у міру своїх сил і можливостей;

– любить поринути в себе / досягти успіху без подолання труднощів / нормальна адаптація до життя;

– власні думки важливі, які іноді ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях, а іноді їх не враховує; не завжди толерантний; іноді припускається нав'язування своїх думок;

за когнітивним критерієм:

– переважає рівень знань за шкалою ECTS – C;

– володіє уривчастими відомостями про поняття КМ, його структуру, можливості, призначення, власний тип мислення;

– володіє знаннями про раціональні та ефективні методи навчання й самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення та застосовує їх періодично;

за комунікативним критерієм:

– усвідомлює роль мови й мовлення в процесі мислення, вважає ці аспекти взаємообумовленими, але пояснити їх значення не може;

– висловлює власні думки іноді з опорою на аргументи та докази, більш успішно в одній з форм: усній чи писемній, без використання смислових та графічних організаторів;

– під час бесіди іноді дотримується правил спілкування;

за діяльнісним критерієм:

– у МУПШ наявні знання щодо КМ як засобу для вирішення проблем, зокрема професійного спрямування;

– іноді використовує знання про КМ, його зміст і правила під час професійної підготовки та професійної діяльності;

– іноді застосовує окремі операційні вміння з контролю розумової діяльності;

за рефлексивним критерієм:

– МУПШ може приймати виважені рішення, однак припускається хиб, іноді спирається на догматичні розмірковування та неправдиві гіпотези;

– оцінює власні думки і процес розмірковування, але припускається певних хиб;

– намагається зрозуміти отриману інформацію, однак не висуває і не створює власні ідеї.

Конструктивний рівень було засвідчено під час фіксації таких проявів з боку МУПШ:

за мотиваційним критерієм:

– МУПШ має достатній рівень задоволеності навчанням;

– усвідомлює необхідність навчання й позитивно до нього ставиться; здатен досягти поставлених цілей;

– нормальна адаптація до життя / весела людина, яка любить життя;

– має достатній рівень толерантності, власні думки ґрунтуються на цінностях;

за когнітивним критерієм:

– переважає рівень знань за шкалою ECTS – B;
– володіє знаннями про поняття КМ, його структуру, можливості, призначення й використовує під час освітнього процесу, а також у процесі квазіпрофесійної діяльності; володіє знаннями щодо власного типу мислення;

– володіє ефективними методами навчання й самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення та застосовує їх у процесі освітньої діяльності;

за комунікативним критерієм:

– усвідомлює роль мови й мовлення в процесі мислення, вважає ці аспекти взаємообумовленими, може пояснити їхній взаємозв'язок;

– висловлює власні думки з опорою на аргументи та докази в усній та писемній формах, використовує смислові та графічні організатори;

– під час спілкування дотримується правил;

за діяльнісним критерієм:

– у МУПШ наявні знання щодо КМ як засобу для вирішення проблем, зокрема професійного спрямування, і вони епізодично застосовуються;

– намагається використовувати знання про КМ, його зміст і правила під час професійної підготовки та професійної діяльності;

– застосовує окремі операційні вміння з контролю розумової діяльності з певними хибами;

за рефлексивним критерієм:

– МУПШ приймає переважно виважені рішення, однак припускається поодиноких хиб;

– оцінює власні думки і процес розмірковування, без помилок;

– намагається аналізувати й оцінювати отриману інформацію, робить спроби щодо висунення і створення власних ідей.

I, нарешті, найвищий – **продуктивно-творчий** – рівень сформованості КМ під час професійної підготовки МУПШ характеризується такими проявами:

за мотиваційним критерієм:

– МУПШ має високий рівень задоволеності навчання; усвідомлює необхідність навчання, позитивно до нього ставиться, розуміє необхідність навчання для майбутньої професійної діяльності; досягає поставлених цілей;

– не боїться перешкод / товариська людина;

– думки ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях; проявляє високу толерантність;

за когнітивним критерієм:

– переважає рівень знань за шкалою ECTS –А;

– володіє знаннями про поняття КМ, його структуру, можливості, призначення й активно використовує під час освітнього процесу, а також у процесі квазіпрофесійної діяльності; добре орієнтується у власному типі мислення й використовує його переваги;

– володіє ефективними методами навчання й самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності та мислення й активно застосовує їх у процесі освітньої діяльності, що призводить до виникнення нових ідей;

за комунікативним критерієм:

– усвідомлює роль мови й мовлення в процесі мислення, вважає ці аспекти взаємообумовленими, може пояснити їхній взаємозв'язок;

– висловлює власні думки з опорою на аргументи та докази в усній та писемній формах, активно використовує смислові та графічні організатори, на їх основі може створити новий продукт;

– під час спілкування завжди дотримується правил;

за діяльнісним критерієм:

– у МУПШ наявні знання щодо КМ як засобу для вирішення проблем, зокрема професійного спрямування, і вони постійно застосовуються;

– активно використовує знання про КМ, його зміст і правила під час професійної підготовки та професійної діяльності;

– активно застосовує операційні вміння з контролю розумової діяльності;

за рефлексивним:

– МУПШ приймає виважені рішення (з опорою на істинні гіпотези, відкиданням догматичних аспектів розмірковування тощо);

– адекватно оцінює власні думки і процес розмірковування, а також думки інших;

– не тільки аналізує й оцінює отриману інформацію, але й висуває та створює власні ідеї.

Представимо більш детальну характеристику рівнів сформованості КМ у процесі професійної підготовки МУПШ за кожним з критеріїв та їх показників з відповідним діагностичним інструментарієм.

Проте ми не можемо обійти увагою ще один критерій, який безпосередньо впливає на рівень сформованості КМ у процесі професійної підготовки МУПШ. Таким є готовність професорсько-викладацького складу до формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Елементарний рівень був зафіксований у викладачів, які: мають поверхові, елементарні знання щодо теоретико-методологічних засад КМ, загалом не володіють методичними ЗУН щодо впровадження ТРКМ в освітній процес професійної підготовки МУПШ і не впроваджують цю технологію; викладач зазвичай не враховує психолого-педагогічні засади формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, має авторитарний стиль спілкування, не цікавиться інноваційними методами в освіті, підвищує власний рівень кваліфікації лише за графіком тощо.

Репродуктивний рівень був констатований у викладачів, які мають певний обсяг знань щодо теоретико-методологічних засад КМ; володіють розрізненими методичними ЗУН щодо впровадження ТРКМ в освітній процес професійної підготовки МУПШ та застосовують ТРКМ фрагментарно; викладач зазвичай не враховує або враховує якісь окремі аспекти психолого-педагогічних засад формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, має ліберальний або авторитарний стиль спілкування, майже не цікавиться інноваційними методами в освіті, підвищує власний рівень кваліфікації лише за графіком тощо.

Конструктивний рівень був засвідчений у викладачів за умов прояву таких показників: викладачі володіють знаннями щодо теоретико-методологічних засад КМ, методичними ЗУН щодо впровадження ТРКМ в освітній процес професійної підготовки МУПШ, застосовують окремі способи і методи ТРКМ; викладач переважно враховує психолого-педагогічні засади формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, має ліберальний або демократичний стиль спілкування, періодично цікавиться інноваційними методами в освіті, підвищує власний рівень кваліфікації за графіком тощо.

Продуктивно-творчий рівень було зафіксовано у викладачів, які володіють знаннями щодо теоретико-методологічних засад КМ, методичними ЗУН щодо впровадження ТРКМ в освітній процес професійної підготовки МУПШ, систематично застосовують методи і способи ТРКМ, розробляють власні підходи до впровадження ТРКМ в освітній процес ЗВО, зокрема в підготовку МУПШ; викладач ураховує психолого-педагогічні засади формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, має демократичний стиль спілкування, цікавиться інноваційними методами в освіті, підвищує власний рівень кваліфікації тощо.

Отже, у змісті діагностичного компонента ми виокремили критерії (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний, рефлексивний), показники та рівні (елементарний, репродуктивний, конструктивний, продуктивно-творчий) для визначення рівня сформованості КМ МУПШ на різних етапах експерименту з метою перевірки ефективності відповідної системи. Окремо нами визначений критерій готовності професорсько-викладацького складу до формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, що також визначений на чотирьох рівнях дослідження. До складу діагностико-результативного блоку також входить результат нашого дослідження – сформованість КМ у процесі професійної підготовки МУПШ, перевірка ефективності якого здійснюється під час упровадження ТРКМ з урахуванням рівнів, критеріїв і показників сформованості КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Матеріали третього розділу висвітлено в публікаціях авторки [487; 490; 491; 493; 496; 505; 508; 509; 513; 522].

ПІСЛЯМОВА

У монографії наведено теоретичне узагальнення та оригінальне наукове вирішення проблеми формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, що полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад та розробці відповідної системи.

1. Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури засвідчив, що концепція формування критичного мислення особистості знаходить свої витoki у світовій філософській думці і тісно пов'язана з гносеологією, аксіологією та логікою. Ця концепція була представлена з давніх часів у працях філософів, а з кінця ХХ ст. (70 – 90 рр.) проникає в педагогічну теорію й починає використовуватись у Північній Америці як метод реорганізації освітньої системи, розроблений американськими когнітивними психологами. Сьогодні концепція формування критичного мислення особистості є визнаною в усьому світі й упроваджується на всіх освітніх рівнях. Останнім часом їй усе більше приділяють увагу і в Україні, але впровадження здійснюється в основному в освітню систему закладів середньої освіти та коледжів.

2. Дослідження психологічних засад формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи стало підставою для висновку про те, що в цьому процесі задіяні всі підструктури особистості, а саме: підструктура спрямованості особистості, підструктура досвіду, підструктура форм відображення, біологічно обумовлена підструктура, підструктури характеру і здібностей.

3. Структуру критичного мислення майбутніх учителів початкової школи визначено як сукупність чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, пізнавального, діяльнісного, рефлексивного. Виходячи з цього, визначено провідну категорію дослідження – критичне мислення майбутніх учителів початкової школи – як тип мислення, що на основі поєднання логічних та рефлексивних навичок у процесі роботи з фаховою інформацією дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах мультифункційності професійної діяльності.

4. Теоретико-методологічними засадами формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи є сукупність наукових підходів: аксіологічного, культурологічного, системного, синергетичного, парадигмального, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, технологічного, герменевтичного, діалогічного.

5. Визначені теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми стали науковим підґрунтям для моделювання системи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки, яку тлумачимо як цілісну, упорядковану взаємозумовлювальну сукупність компонентів (ціле-результативний, теоретико-методологічний, об'єкт-суб'єктний, змістовий, технологічний, діагностичний), що взаємодіють між собою та соціальним оточенням, уможливають упровадження ТРКМ як інструменту реалізації системи та головного чинника формування КМ МУПШ у процес професійної підготовки.

Ціле-результативний компонент передбачає проєктування глобальних, локальних та оперативних цілей формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ та охоплює чинники, які сприяють формуванню КМ МУПШ; теоретико-методологічний – визначає методологічні підходи, концептуальні засади, загальні і специфічні принципи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки; суб'єкт-суб'єктний – розкриває портрети суб'єкта (МУПШ) та суб'єкта (викладача) крізь призму КМ та особливості їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки; змістово-технологічний – містить три складники: 1) зміст формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки (компоненти КМ у сукупності складників: мотиваційно-ціннісного, пізнавального, діяльнісного, рефлексивного); 2) ТРКМ у процесі професійної підготовки МУПШ (форми, методи, фази); 3) етапи формування КМ МУПШ у процесі професійної підготовки (діагностико-проєктувальний, організаційно-діяльнісний, контрольно-оцінний); діагностичний – містить критерії сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки (мотиваційно-

ціннісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний, рефлексивний), показники та рівні сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки (елементарний, репродуктивний, конструктивний, продуктивно-творчий), що дозволяють діагностувати рівень сформованості КМ МУПШ у процесі професійної підготовки на різних етапах експерименту та визначати ефективність системи загалом.

Викладені в монографії ідеї не вичерпують усіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з готовністю МУПШ до розвитку КМ молодших школярів.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

КМ – критичне мислення

МУПШ – майбутні учителі початкової школи

ЗВО – заклад вищої освіти

НУШ – Нова українська школа

ТРКМ – технологія розвитку критичного мислення

РКМЧП – розвиток критичного мислення через читання та

письмо

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Состояние современной психологии: субъектная парадигма. Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 428–450.
2. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. Москва : Владос, 1994. 336 с. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000892/st000.shtml> (дата звернення: 15.02.2019).
3. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов. 4-е изд. стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
4. Авво Б. В. Методология компетентностного подхода в высшем образовании. *Электронный научно-педагогический журнал*. URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm> (дата звернення: 23.03.2020).
5. Августин. De Trin. 9. 16.
6. Авершин А. О., Яковенко Т. В. Формування критичного мислення у студентів інженерно-педагогічних ВНЗ. Збірник наукових праць : *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. № 24–25. С. 134–145.
7. Адаменко Н. Світові практики методики викладання філософії: історія та сучасний стан. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. Вип. 28. С. 5–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2013_28_3. (дата звернення: 23.03.2020).
8. Адаменко Е. В. Математические методы в педагогике и психологии. Луганск : Альма-матер, 2008. 94 с.
9. Айзенк Г. Структура личности. Санкт-Петербург : Ювента ; Москва : КСП+, 1999. 464 с.
10. Аквинский Ф. Сумма теологии. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/konfessii/summa-teologii-tom-1/> (дата звернення: 15.02.2019).
11. Акимова Т. А. Сущность критического мышления: от Сократа до настоящего времени. *Kazakhstan Science Journal*.

2019. Т. 2, № 5 (6). URL: <https://sciencejournal.press/sj/article/view/73> (дата звернення: 29.03.2020).

12. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Московский педагогический государственный университет. Москва, 1998. 411 с.

13. Алексюк А. М. Неолібералізм у педагогіці: (фундаментальність праці про методи навчання). Освіта. 1995. 22 листоп.

14. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія. Київ : Либідь, 1998. 557 с.

15. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психологические проблемы высшей школы*. Ленинград, 1972. Вып. 2. С. 82–89.

16. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.

17. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / под ред. А. А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психол.-соц. ин-т. Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.

18. Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с.

19. Андреева Г. К. К вопросу о реализации культурологического, аксиологического и компетентностного подходов в подготовке учителя. Теоретико-методологические и прикладные аспекты социальных институтов права, экономики и образования. Москва : Перо, 2016. С. 154–158.

20. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект-пресс, 1999. 375 с.

21. Андрущенко Т. В. Національне та загальнолюдське як доміантні цінності сучасної освітньої політики (європейський контекст). *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2015. Вип. 9–10. С. 117–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Multi_2015_9-10_11. (дата звернення: 29.03.2020).

22. Анохин П. К. Теория и функциональных систем в физиологии и психологии. Москва : Наука, 1978. 384 с.
23. Арнольдов А. И. Введение в культурологию. Москва : Народная академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. 350 с.
24. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова ; Российская Академия образования. Москва : ИНТОР, 1994. С. 35–49.
25. Антонюк Н. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. № 8. С. 98–102.
26. Архіпова Є. О., Ковалевська О. В. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 2. С. 34–38.
27. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980. 368 с.
28. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
29. Бабій І. В. Педагогічні умови розвитку професійного мовлення учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... канд. пед наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Львів, 2015. 245 с.
30. Багай Б. М. Технологія розвитку критичного мислення. Броди, 2017. 16 с.
31. Бадер С. О. Методологічні засади проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 64. С. 10–15.
32. Бажановська О. В. Роль загальнолюдських цінностей в процесі формування громадянина європейської держави. *Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка*. 2003. № 7 (63). С. 11.

33. Балл Г. А. «Мотив»: уточнения понятия. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25, № 4. С. 56–65.
34. Барболіна О. С. Розвиток критичного мислення учнів шляхом розв'язання математичних задач. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4 (56). С. 190–196.
35. Барулин В. С. Социальная философия. Москва : Фаир-Пресс, 1999. 560 с.
36. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 416 с.
37. Басов М. Я. Личность и профессия. Москва ; Ленинград, 1962. 68 с.
38. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти освіти*. 2012. 3 (2) (36). С. 170–175. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6594/> (дата звернення: 29.03.2020).
39. Батароев К. Б. Аналогии имодели в познании. Новосибирск : Наука, 1981. 320 с.
40. Батищев Г. С. За воспитание, но другодоминантное. *Вестник высшей школы*. 1989. № 11. С. 35–38.
41. Батищев Г. С., Лебедева Н. Н. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблематике педагогического мышления). *Вестник высшей школы*. 1989. № 2. С. 58–62.
42. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: *Дидактичний словник-довідник*. Запоріжжя : Просвіта, 2002. 108 с.
43. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. Москва : Искусство, 1979. 424 с.
44. Бевзенко Л. Д. Соціальна самоорганізація. Синергетична парадигма: можливості соціальних інтерпретацій: дис. ... доктора соціол. наук : 22.00.02 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2005. 198 с.
45. Безбородих С. М. Аксиологічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2011. Вип. 21. С. 21–24.

46. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. Луцьк, 2006. 21 с.
47. Белова С. В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования : монография. Москва : АПКИПРО, 2006. 380 с.
48. Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975. 160 с.
49. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем. Системные исследования : ежегодник. Москва : Наука, 1973. С. 20–37.
50. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем : критический обзор. Исследования по общей теории систем. Москва : Прогресс, 1969. С. 23–82.
51. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем : монография. Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.
52. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования. *Педагогика*. 2000. № 5. С. 13–20.
53. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
54. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Москва : Изд-во «Знание», 1971. Ч. 2. Измерение качества процесса обучения. 72 с.
55. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
56. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 12 (17, 18). С. 5–7.
57. Беляк О. М. Структурування навчальної інформації як складова підготовки студентів немовних спеціальностей. *Наука і освіта. Педагогіка*. 2014. № 3. С. 12–15.
58. Библиер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. Москва : Изд-во полит. лит., 1991. 414 с.

59. Бірта Г. О., Бургу Ю. Г. Методологія і організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2014. 142 с.
60. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. Москва : Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.
61. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. Москва : Знание, 1969. 48 с.
62. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Москва : АПН РСФСР, 1961. 695 с.
63. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. Москва : Просвещение, 1964. 547 с.
64. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия. *Советская педагогика*. 1991. № 9. С. 123–128.
65. Богуш А. Духовність у педагогічному вимірі. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vpu_Polit_2014_8_14.pdf (дата звернення: 04.04.2020).
66. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва : Флинта ; Наука, 1998. 168 с.
67. Бойко О. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід у формуванні лідерської компетентності військових фахівців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. 1 (32). С. 18–25.
68. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»*. 2009. № 3. С. 121–125.
69. Болотнікова І. В. Особливості мислення та уяви фахівців професії типу «людина – людина» на різних етапах професійного становлення. *Актуальні проблеми психології*. Т. 5, вип. 12. С. 3–8.
70. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. Москва : БРЭ, 1998. 1456 с.
71. Большой энциклопедический словарь : в 2-х /т. Москва : Советская Энциклопедия, 1991. Т. 2. 1631 с.

72. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва : Советская энциклопедия, 1975. Т. 22. 628 с.
73. Борисова Н. В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества. *Среднее профессиональное образование*. 1998. № 3. С. 17–20.
74. Большая советская энциклопедия / гл. ред. Б. А. Введенский. 2-е изд. Москва : Большая Советская Энциклопедия, 1949. Т. 41. 640 с.
75. Большая советская энциклопедия / гл. ред. Б. А. Введенский. 2-е изд. Москва : Большая Советская энциклопедия, 1949. Т. 46. 640 с.
76. Бондаревская Е. В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2001. № 1. С. 63–71.
77. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. *Педагогика*. 2007. № 6. С. 3–10.
78. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. 560 с.
79. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования : монография. Ростов-на-Дону : РГПУ, 2000. 352 с.
80. Бондарук І. Методика розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін. Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. Вип. 39. Ч. 2. С. 88–95.
81. Бордовский Г. А. Педагогический университет XXI века : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 304 с.
82. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. Москва : Лабиринт, 2005. 336 с.
83. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 6. С. 5–11.

84. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва : Знание, 1983. 96 с.
85. Брушлинский А. В. Психология субъекта : монография / отв. ред. В. В. Знаков. Москва : Институт психологии РАН ; Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. 272 с.
86. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. Москва : Изд-во «ИОО», 2000. 273 с.
87. Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. 2-е испр. и доп. изд. / сост., общ. ред. и вступит. статья А. Л. Субботина. Москва : «Мысль», 1977. Т. 1. 567 с.
88. Вайтулевич С. Н., Михайлова Т. В., Петрова К. О. Сущность и пути развития критического мышления преподавателя высшей школы. *Современные наукоемкие технологии*. 2008. № 9. С. 70–72. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=24212>. (дата звернення: 04.04.2020).
89. Варлакова М. Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике : автореф. ... канд. пед. наук. по спец. : 13.00.01. Уфа, 2016. 24 с.
90. Василенко В. М., Парфьонова Л. Г. Система вищої освіти: стан і перспективи розвитку : монографія / наук. ред. В. М. Василенко. Донецьк : Юго-Восток, 2013. 191 с.
91. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. Санкт-Петербург : Лань, 1999. 480 с.
92. Васюк О. В., Виговська С. В. Методологічні підходи до професійної підготовки соціальних педагогів в системі вищої освіти України. *Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. Київ, 2014. Вип. 199, ч. 1. С. 60–80.
93. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
94. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 410 с.
95. Ващенко Г. Твори : в 6 т. Київ : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006.
96. Введение в психологию / под ред. А. В. Петровского. Москва : Академия, 1995. 496 с.

97. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
98. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления. Москва : Наука, 1988. 334 с.
99. Векслер С. І. Розвиток критичного мислення школярів у процесі вивчення історії. *Український історичний журнал*. 1966. № . С. 121–123.
100. Великий тлумачний словник української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
101. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.
102. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 508 с.
103. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. *Вопросы психологии*. 2001. № 3. С. 17–26.
104. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
105. Вербицкий А. А. Концепция знаковоконтекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–39.
106. Взаємодія. Енциклопедія сучасної України. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=33901 (дата звернення: 11.04.2020).
107. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / пер. Д. Г. Лахути. URL: <http://flibusta.site/b/139598/read#t5> (дата звернення: 11.04.2020).
108. Вишневський О. Теоретичні основи української педагогіки : посіб. для студ вищ. навч. закладів. Вид. 2-ге, доопрацьоване і доп. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
109. Вікова психологія : навч. посіб. / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Радянська школа, 1976. 269 с.
110. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 400 с.

111. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
112. Вітвицька С. С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
113. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
114. Возможности технологии развития критического мышления для достижения предметных и метапредметных результатов. *Инновационные образовательные технологии в преподавании предмета как средство достижения нового образовательного результата*. URL: <https://sites.google.com/site/innovobraz/4-vozmoznosti-tehnologii-razvitia-kriticeskogo-myslenia-dla-dostizenia-predmetnyh-i-metapredmetnyh-rezultatov> (дата звернення: 15.04.2020).
115. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
116. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
117. Возрастная и педагогическая психология : учебн. для студ. пед. инт-тов / В. В. Давыдов и др.; под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1979. 288 с.
118. Войшвилло Е. К., Дегтярев М. Г. Логика : учебн. для вузов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 528 с.
119. Волинець К. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах неперервності педагогічної освіти в університеті. Київ, 2013. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5150/> (дата звернення: 15.04.2020).
120. Волкова В. Н., Денисов А. А. Теория систем и системный анализ : учебн. для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2014. 616 с. (Серия: Бакалавр. Академический курс).
121. Волобуєва О. Ф. Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний

аспект. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: психологічні науки. 2015. № 1. С. 26–42.

122. Волобуєва О. Ф. Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи: виклики та пріоритети. *Збірник наукових праць Національної академії прикордонної служби України*. Серія : педагогічні та психологічні науки. 2014. № 4 (73). С. 392–406.

123. Вольтер. *Философские сочинения*. Москва : Наука, 1988. 751 с.

124. Воронин А. С. *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.

125. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Суценко І. М. *Критичне мислення: як цьому навчати : наук.-метод. посіб. / за наук. ред. О. І. Пометун*. Харків, 2007. 190 с.

126. Выготский Л. С. *Мышление и речь. Психологические исследования / под ред. В. Колбанского*. Москва ; Ленинград : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 362 с.

127. Выготский Л. С. *Педагогическая психология*. Москва : Педагогика-прогресс, 1999. 534 с.

128. Выготский Л. С. *Психология развития человека*. Москва : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.

129. Выготский Л. С. *Собрание сочинений : в 6 т*. Москва : Педагогика, 1984. Т. 6. 400 с.

130. Выжлецов Г. П. *Аксиология культуры*. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1996. 152 с.

131. Гальперин П. Я. *Введение в психологию : учеб. пособ. для вузов*. Москва : Книжный Дом «Университет», 1999. 332 с.

132. Гегель Г. В. Ф. *Энциклопедия философских наук*. Москва : Мысль, 1977. Т. 3. *Философия духа*. 471 с.

133. Гершунский Б. С. *Философия образования*. Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

134. Гинецинский В. И. *Основы теоретической педагогики : учеб. пособ.* Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербургского ун-та. 1992. 154 с.

135. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. Москва, 1988.

136. Гільман А. Ю. Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний університет «Острозька академія». Острог, 2017.

137. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с. URL: <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf> (дата звернення: 16.04.2020).

138. Глазкова І. Я. Навчальний діалог як засіб формування навичок критичного мислення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 57–62.

139. Гоббс Т. Левиафан. Москва : Мысль, 2001. 478 с.

140. Гоменюк Г. В. Методичні засади реалізації компетентнісного підходу в навчанні алгебри учнів основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 24 с.

141. Гнобоблин Ф. Н. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.

142. Гнобоблин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей. Способности и интересы / под ред. Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. Москва : Просвещение, 1973. 240 с.

143. Гончар О. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України. *Педагогічні науки*. Полтава, 2011. Вип. 2. С. 49–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2011_2_12 (дата звернення: 15.03.2019).

144. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця, 2008. 278 с.

145. Гончаренко С. Про цілісність педагогічного процесу : методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 6. С. 7–17.

146. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид. доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

147. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь. 1997. 376 с.

148. Горбенко О. В. Виховання ціннісних орієнтацій у студентської молоді засобами східних єдиноборств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07, 01 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2018. 20 с.

149. Гороява В. И., Белая О. П. Управление инновационными процессами в высшей школе : монография. Ставрополь : СГУ, 2010. 140 с.

150. Горохова І. В. Значущість критичного мислення для сучасних суспільства і освіти. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Філософія»*. № 42. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/2106>. (дата звернення: 21.01.2019).

151. Горохова І. В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / НАПН України. Ін-т вищ. освіти. Київ, 2016. 20 с.

152. Горохова І. В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 / НАПН України. Ін-т вищ. освіти. Київ, 2016. 206 с.

153. Горошкіна О. М. Принципи побудови сучасного підручника української мови в умовах компетентнісної парадигми. *Simpozionul internațional dialogul slaviștilor la începutul secolului al XXI-LEA* : 17-19 mai 2018 Cluj-Napoca România. 2018. С. 37–38.

154. Горячова М. В. Моделирование педагогических процессов. *Успехи современного естествознания : материалы Всерос. заочной электронной научной конф.* 2008. № 1. С. 74–75.

155. Громова Н. М. Психологічні особливості установки на критичне мислення. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, вип. 27. С. 79–88. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2015_10_27_9. (дата звернення: 21.01.2019).

156. Грицюк І. М. Мотиваційний простір професійної соціалізації майбутніх фахівців-психологів. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ*. Київ, 2009. Т. XI, ч. 1. 620 с.

157. Гумерова Н. Л. Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2008. 217 с.

158. Гура В. В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения : автореф. дис. ... канд пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1994. 16 с.

159. Гусева С. О. Шляхи практичного розвитку критичного мислення учнів початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 30. С. 114–120.

160. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : ПП «Фірма «Гранмна», 2013. С. 52–56.

161. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.

162. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). Москва : Педагогика, 1972. 424 с.

163. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. *Советская педагогика*. 1961. № 8. С. 30–50.

164. Данильян О. Г., Тараненко В. М. Основы філософії. URL:

http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/4%20KURS/4/1/07H2R7_4.htm (дата звернення: 15.02.2020).

165. Даутова О. Б., Крылова О. Н., Мосина А. В. Традиционные и инновационные технологии обучения

студентов : учебн. пособ. Ч. 2. / под ред. А. П. Тряпицкой. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 72 с.

166. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Теория и практика образовательной технологии*. Москва : Научно-исследовательский институт школьных технологий, 2004. С. 65–93.

167. Дахно І. І. Міжнародна економіка : навч. посіб. 2-ге вид., випр. і допов. Київ : МАУП, 2006. 248 с.

168. Декарт Р. Сочинения в 2 т. Москва : Мысль, 1989. Т. 1. С. 77–153. (Философское наследие; Т. 106).

169. Демидов И. В. Логика : учеб. пособ. для юридических вузов / под ред. доктора философских наук проф. Б. И. Каверина. Москва : Юриспруденция, 2000. 208 с. URL: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/KOMPLEKS/KURS_1/kurs/10/02.htm (дата звернення: 26.02.2019).

170. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 256–265.

171. Денисевич О. О. Роль критичного мислення в освітній реформі вищої школи епохи інформаційного суспільства. *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. Т. 13, № 1 (2011). С. 151–155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2011_1_39. (дата звернення: 26.02.2019).

172. Деннисон П. И., Деннисон Г. Гимнастика мозга. URL: http://www.knigograd.com.ua/index.php?dispatch=products.view&product_id=263296 (дата звернення: 25.02.2019).

173. Дзьобань О. П. Розвиток ідей синергетики як нової парадигми у природничо-науковому і соціальному пізнанні. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*. 2011. № 9. С. 3–16.

174. Диалоги Платона. Горгий. URL: <https://nsu.ru/classics/bibliotheca/plato01/gorgi.htm>. (дата звернення: 17.03.2019).

175. Дидро Д. Сочинения: в 2-х т. / пер. с франц.; сост., ред., вступит, статья и примеч. В. Н. Кузнецова. Москва : Мысль, 1986. Т. 1. 592 с.

176. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

177. Дорошенко М. Основні вимоги, риси, функції сучасного вчителя початкової школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. з міжнародною участю*. Бердянськ, 2018. С. 57–61.

178. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир ; Київ, 2015. С. 25–30. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18163/1/дубасенюк.pdf> (дата звернення: 17.03.2019).

179. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

180. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

181. Дудур Н. А. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2018. 23 с.

182. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / пер. с англ. Н. М. Никольской; ред. Ю. С. Рассказова. Москва : Лабиринт, 1999. 192 с.

183. Дьяконов Г. Діалогічні аспекти вищої освіти. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2013. Вип. 120. С. 22–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_120_6 (дата звернення: 17.03.2019).

184. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. для вузов. Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. 92 с.

185. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учебн. пособ. для вузов. 2-е изд., переаб и доп. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.

186. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: учеб. пособ. для вузов. Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. 92 с.

187. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: учеб. пособ. 3-е изд., перераб. и доп. Минск : Университетское, 1993. 368 с.

188. Егупова М. В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Московский педагогический университет. Москва, 2014. 452 с. URL: https://www.mathedu.ru/text/egupova_metod_sistema_podgotovki_u_chitelya_k_praktiko-orientir_obucheniyu_2014/p226/ (дата звернення: 17.03.2019).

189. Електронний збірник теоретичних та практичних матеріалів для формування критичного мислення учнівства. *Освітній проєкт «На Урок»*. 2018. URL: <https://naurok.com.ua/uploads/blog/conf/zbirka-krutuchne-muslennya.pdf> (дата звернення: 17.03.2019).

190. Еникеев М. И. Общая и юридическая психология. Краткий курс. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 320 с.

191. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

192. Еріксон Т. В оточенні ідіотів, або Як зрозуміти тих, кого неможливо зрозуміти / пер. з англ. В. Махоніна. Харків : Фоліо, 2018. 251 с.

193. Ермолаева О. А. Основные принципы, методы и уровни современного парадигмального подхода. *Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2008. № 1 (9). С. 163–168.

194. Єфіменко С. Психологічні особливості студентського віку. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Вип. 103. С. 140–149.

195. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. Москва : Изд-во ИЛ, 1959. 432 с.

196. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 98–115.

197. Жижко Т. А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. Вип. 3. С. 144–151.

198. Заботин В. В. Этап усмотрения проблемы в обучении (В помощь учителю и студенту). Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, 1973. 187 с.

199. Загальна методологія. URL: http://pidruchniki.ws/15290527/pedagogika/zagalna_metodologiya (дата звернення: 17.03.2019).

200. Загальне поняття системи і її види. Антикризисное управління підприємством. 2005. URL: <https://library.if.ua/book/60/4207.html>. (дата звернення: 17.03.2019).

201. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. Изд. 2-е. Санкт-Петербург : «Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003. 192 с.

202. Загвоздкин В. К. Технологии в образовании. Человек. 1997. № 3. С. 48–56.

203. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2001.

204. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва, 1985.

205. Заикин Н. И., Заикина Н. Е. Сознательное мировоззрение. Теория мига взаимосвязи и зависимости. Учебник развития сознания. Санкт-Петербург : Изд-во «Академия развития Сознания», 1999. 304 с.

206. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей

общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 2011. 223 с.

207. Зайченко І. Педагогічний процес. Педагогіка : підручник. URL: https://pidruchniki.com/16080402/pedagogika/pedagogichniy_protse (дата звернення: 05.04.2019).

208. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90–97.

209. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. URL: <https://pidru4niki.com/17000308/pedagogika/pedagogika> (дата звернення: 05.04.2019).

210. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики: Авторский курс лекций : учеб. пособ. Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2011. 324 с.

211. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 424 с.

212. Заредінова Е. Р. Освітнє середовище вищого навчального закладу: наукові підходи до трактування структури. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія 6. Педагогіка, психологія*. 2017. № 11. URL: <http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12552>. (дата звернення: 18.04.2019).

213. Заредінова Е. Р., Зіядінова Р. І. Поняття «компетенція» і «компетентність» у контексті компетентнісного підходу в освіті. *Педагогічний дискурс : Збірник наукових праць*. Хмельницький : ХГПА, 2013. Вип. 14. С. 181–185.

214. Зашкільняк Л. О. Періодизація в історії. Енциклопедія історії України. URL : http://www.history.org.ua/?termin=Periodyzatsiia_istorii (дата звернення: 02.03.2020).

215. Зацерковний В. І. Тішаєв І. В., Демидов В. К. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.

216. Захаров М. Ю. Логіка для менеджерів. URL: https://stud.com.ua/25743/logika/vidi_pitan_pravila_postanovki (дата звернення: 15.02.2020).

217. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
218. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988. 117 с.
219. Земцов І., Скрябіна Т. Критичне мислення як базовий компонент підготовки майбутніх учителів історії. *Рідна школа*. 2010. № 1–2 (січень-лютий). С. 21–24.
220. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Ростов-на-Дону : Феникс, 1977. 480 с.
221. Зоркина Н. В. Критическое мышление – мышление XXI в. *Методичний вісник історичного факультету № 1*. Харків : Консум, 2002. С. 77–82.
222. Зязюн І. А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу. *Вища педагогічна освіта*. 1994. Вип. 17. С. 66–72.
223. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності*. 2000. № 3. С. 58–61.
224. Ильенков Э. В. Мышление и язык у Гегеля. Доклады X Международного гегелевского конгресса : (Москва, 26–31 августа 1974). Вып. IV. Москва, 1974. С. 69–81. URL: <http://caute.ru/ilyenkov/texts/coglang.html>. (дата звернення: 14.04.2019).
225. Ильин В. В. Философия : учебник. В 2 т. Ростов-на-Дону : «Феникс», 2006. Т. 1. 832 с.
226. Ильин В. В. Философия: учебник. В 2 т. Ростов-на-Дону : «Феникс», 2006. Т. 2. 784 с.
227. Ильин Е. Дифференциальная психология мужчин и женщин. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 544 с.
228. Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике. *Советская педагогика*. 1971. № 9. С. 123–124.
229. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва : Изд-во Московского университета, 1986. 200с.

230. Исследования по общей теории систем : сб. переводов / под ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. 520 с.

231. Іванова Н. В. Духовно-онтологічні стратегії мислення : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2017. 61 с.

232. Івашенко К. Визначення сутності поняття «педагогічна система». *Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України*. Київ, 2011. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/3628> (дата звернення: 27.03.2019).

233. Ильин Е. П. Психология для педагогов. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 640 с.: ил. (Серия Мастера психологии).

234. Ильина Т. А. К вопросу о профессиональной подготовке учителей в педагогических институтах. *Советская педагогика*. 1955. № 9. С. 58–65.

235. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.

236. Каган М. С. О культурологическом подходе к изучению искусства. *Социология культуры. Методология и практика культурно-просветительной деятельности*. Ленинград : ЛГИК, 192. С. 41–46.

237. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). Москва : Политиздат, 1974. 328 с.

238. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 265–269.

239. Калугин Ю. Е. Основы педагогики профессионального дополнительного образования и профессионального самообразования : учеб. пособ. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 161 с.

240. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.

241. Кант И. Критика чистого разума. Сочинения в 6 т. Москва : Мысль, 1964. Т. 3. 543 с.

242. Кант И. Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского; сверен и отред. Ц. Г. Арзаканяном,

М. И. Иткиным; примеч. Ц. Г. Арзаканяна. Москва : Эксмо, 2007. 736 с.

243. Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование. Педагогика. 2004. № 9. С. 44.

244. Капська А. Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу. *Нові технології виховання*: зб. наук. ст. / відп. ред. С. В. Кириленко. Київ : ІСДО, 1996. С. 91–96.

245. Карпинский К. В. Подходы к пониманию субъекта в психологии. *Вестн. Гродз. ун-та. Серия 4. Психология*. 2006. № 2. С. 59–65.

246. Карплюк С. О. Технологія підготовки майбутніх учителів математики до взаємонавчання учнів основної школи. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методика* : монографія / ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 236–314.

247. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

248. Кебас М. Як активізувати критичне мислення: сучасний підхід. *Базові прийоми та мислення*. URL: <https://eba.com.ua/article/yak-aktyvizuvaty-krytychne-myslennya-suchasnyj-pidhid-bazovi-pryntsypu-ta-pryjomu/> (дата звернення: 27.03.2019).

249. Керимов О. Ф. Особенности критичности мышления студентов при индивидуальном и групповом решении задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Баку, 1982. 10 с.

250. Києнко-Романюк Л. А. Развитие критического мышления студентской молодежи как общепедагогическая проблема : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Институт вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 20 с.

251. Кіліченко О. Ігрові методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Школа першого ступеня: Теорія і практика* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди / редкол. : В. П. Коцур (гол. ред.) та ін. Переяслав-Хмельницький : Астон, 2003. Вип. 7. С. 184–189.

252. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. Москва : Наука, 1997. 83 с.

253. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. Москва : Арена, 1994. 246 с.

254. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. Москва : Знание, 1989. 75 с.

255. Клепко С. Ф. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти. *Постметодика*. 2011. № 5. С. 2–9.

256. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава, 2006. С. 32.

257. Климонтович Ю. Л. Проблемы статистической теории открытых систем: критерии относительной степени упорядоченности состояний в процессах самоорганизации. *Успехи физических наук*. 1989. Май. Т. 158, вып. 1. 33 с.

258. Климентович Ю. Л. Хаос и порядок, эволюция, деградация и самоорганизация. 2007. URL: http://www.kirsoft.com.ru/freedom/KSNews_420.htm (дата звернення: 16.02.2018)

259. Кластер Д. Что такое критическое мышление? Русский язык. 2002. № 29. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата звернення: 27.03.2019).

260. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике. *Вопросы философии*. 1992. № 3. С. 62–79.

261. Кобернік С. Г., Кузьмина Н. Ю., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Степанов Ф. З., Тараненко І. Г. Концепція змісту освіти для європейського виміру України. Київ, 2005. 24 с.

262. Ковшар В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. 244 с.

263. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 176 с.

264. Коджаспірова Г. М. Структура цілісного педагогічного процесу. *Педагогіка*. 2015. URL: https://stud.com.ua/46399/pedagogika/struktura_tsilisnogo_pedagogichnogo_protsesu (дата звернення: 27.03.2019).

265. Кожевнікова А. Специфіка сучасного педагогічного процесу як складної самоорганізованої системи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (Ч. 1). С. 46–52.

266. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі : навч.-метод. посіб. для вчителів. Тернопіль : ТОКШПО, 2017. 60 с.

267. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды. URL: https://old.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.html (дата звернення: 12.05.2019).

268. Козырев В. А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 276 с.

269. Козлов Н. І. Усвідомленість. Психологіс. Енциклопедія практичної психології. URL: <http://psychologis.com.ua/osoznannost.htm> (дата звернення: 12.05.2019).

270. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.

271. Колесник Т. М. Конспект лекцій з дисципліни «Теорія систем, системний аналіз та удосконалення бізнес-процесів» (для студентів всіх форм навчання напряму підготовки 6.030601 – Менеджмент) / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. 102 с.

272. Колечкіна І. В. Сутність і класифікація педагогічних технологій / ДНЗ «Полтавський центр професійно-технічної освіти ДСЗ». URL: http://cpto.pl.ua/Methodrobova/Roboti/Kolechkina_1.pdf. (дата звернення: 12.05.2019).

273. Колінгвуд Р. Ідея історії / пер. з англ. О. Мокровольський. Київ : Основи, 1996. 615 с.

274. Коломинский Я. Л. Актуальные методологические проблемы изучения межличностного взаимодействия. *Психология*. 2002. № 3. С. 14–20.

275. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. № 1–2. С. 76–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/se_2014_1-2_15 (дата звернення: 15.04.2019).

276. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие : сборник / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва : Педагогика, 1988. 411 с. (Б-ка учителя).

277. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

278. Кондратов Р. Р. Содержание образования и воспитания как средства общения. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова; Российская Академия образования. Москва : ИНТОР, 1994. С. 84–96.

279. Конетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. Москва : Изд-во УРАО, 2001. 121 с.

280. Кононюк А. Е. Системология. Общая теория систем. В 4-х кн. Київ: Освіта України, 2014. Кн. 1. 564 с.

281. Конт О. Дух позитивной философии. Слово о положительном мышлении. Москва : Либроком, 2016. 80 с.

282. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні : Проект. *Освіта України*. 2000. № 46. URL: http://www.edudemocracy.org.ua/newsletter/vol2/fo_rmy.html (дата звернення: 15.04.2018).

283. Коржуев А., Попков В., Рязанова Е. Как формировать критическое мышление? *Высшее образование в России*. 2001. № 5. С. 55–58.

284. Коробов Є. Т. Навчальний матеріал та його структура. URL: http://www.rusnauka.com/19_DSN_2010/Pedagogica/69745.doc.htm (дата звернення: 15.04.2019).

285. Короткий курс лекцій з дисципліни «Ділові комунікації». URL: https://studme.com.ua/1584072011050/marketing/delovye_kommunikatsii.htm (дата звернення: 15.04.2019).

286. Короткий курс лекцій з дисципліни «Фізична культура». URL: https://studme.com.ua/158407204068/meditsina/fizicheskaya_kultura_a.htm (дата звернення: 23.02.2020).

287. Короткий тлумачний словник української мови : Близько 6750 слів / під ред. Д. Г. Гринчишина. 2-ге вид., перероб і допов. Київ : Рад. шк., 1988. 320 с.

288. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагог: профессия и личность. Ростов-на-Дону, 1997.

289. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л. Н. Прокопиенко; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

290. Кошечко Н. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 115 с.

291. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогіка. 2015. № 1 (1). С. 35–38.

292. Кравченко А. А. Мислення як фактор становлення сучасної особистості: філософсько-освітній аспект. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2017. Вип. 71. С. 52–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpgvzdia_2017_71_8 (дата звернення: 15.04.2019).

293. Краевский В. В. Педагогические аспекты диалога культур. *Диалог культур и партнёрство цивилизаций* : VIII Международные Лихачёвские чтения, 22–23 мая 2008 г. Санкт-Петербург : Изд-во СПб ГУП, 2008. С. 404–406.

294. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : за спец. 13.00.04. Житомир, 2017. 44 с.

295. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідей, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. 528 с.

296. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.

297. Криничик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. *Вестник Московск. ун-та*. Сер. 14. Психология. 2005. № 2. С. 45–56.

298. Крисько В. Сутність і зміст педагогічного процесу та педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія* : підручник. URL: https://stud.com.ua/36254/psihologiya/sutnist_zmist_pedagogichnog_o_protseesu_pedagogichnoyi_diyalnosti (дата звернення: 15.04.2019).

299. Критерій. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9> (дата звернення: 23.02.2020).

300. Критицизм. Новая философская энциклопедия. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH8a572e99622376075c348a> (дата звернення: 15.04.2019).

301. Критичне мислення для освітян. Prometheus URL: https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/course/ (дата звернення: 15.04.2019).

302. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 299 с.

303. Критичний. Офіційний сайт української мови. URL: https://ukrainskamova.com/publ/slovník_sinonimiv/k/kritichnij/33-1-0-8411 (дата звернення: 13.06.2019).

304. Критичний. Словник синонімів URL: https://ukrainskamova.com/publ/slovník_sinonimiv/k/kritichnij/33-1-0-8411 (дата звернення: 25.10.2019).

305. Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ : Плеяда, 2006. 217 с.

306. Кроуфорд К. Методика умственной работы / пер. с англ., под ред. Е. В. Гурьянова. Москва : «Работник просвещения», 1928. 196 с.

307. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура и условия развития. Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогических институтах / под ред. В. А. Сластенина. Москва : [б. и.], 1990.

308. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 206 с.

309. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва : Знание, 1991. 80 с.

310. Кузь Ю. М. Методика навчання майбутніх прикордонників застосовувати автоматизовані комплекси та технічні засоби прикордонного контролю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2015. 20 с.

311. Кузьменко Н. Особистісно орієнтований підхід в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогіка. 2016. URL : file:///C:/Users/pochi/Desktop/Vnadped_2016_4_11.pdf (дата звернення 23.11.2019)

312. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : Политехника, 2002. 189 с.

313. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.

314. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. 183 с.

315. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва : Высшая школа, 1989. 98 с.

316. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях. Методология педагогических исследований / ред.: А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. Москва : НИИ ОП АПН СССР, 1980. С. 82–117.

317. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград, 1995.

318. Кузьмина Н. В. Стратегия развития системы акмеологических наук. *Проблемы развития системы акмеологических наук*. Санкт-Петербург, 1996. С. 7–39.

319. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Розвиток і формування особистості. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. URL: https://pidruchniki.com/pedagogika/z_rozvitok_formuvannya_osobistosti. (дата звернення: 15.04.2019).

320. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста. 2017. URL: https://studme.org/87473/psihologiya/psihologiya_detey_mladshego_shkolnogo_vozrasta (дата звернення: 15.04.2019).

321. Кульчицький І. М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Сер. : Інформаційні системи та мережі : зб. наук. пр. 2015. № 829. С. 273–284.

322. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. 2001. URL: www.znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html (дата звернення: 15.04.2019).

323. Кун Т. Структура научных революций. Москва : Прогресс, 1977. 300 с.

324. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Москва : Просвещение, 1989. 127 с.

325. Курлянд З. Н. Особливості педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. *Педагогіка вищої школи : навч. посіб.* URL: <https://westudents.com.ua/glavy/50271-14-osoblivost-pedagogchnogo-protsesu-u-vischomu-navchalnomu-zaklad.html>. (дата звернення: 15.04.2019).

326. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Одесса, 1992. 39 с.

327. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики. *Предметні дидактики в контексті формування*

компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2). 2008. С. 73–76.

328. Куцінко О. Г. Професійний довідник учителя літератури. *Основа*. 2012. С. 269–271.

329. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 39 с.

330. Лабенко О. Розвиток критичного мислення в середніх загальноосвітніх закладах. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 68–70.

331. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. Инновационные обучающие технологии в подготовке специалистов. Ч. 2. URL: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/dr/introduction.html> (дата звернення: 21.04.2019).

332. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? Москва : Знание, 1975. 64 с.

333. Лебідь О. В. Формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: теоретико-методичний аспект : монографія. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. 416 с.

334. Левитов Н. Д. Способности и интересы. Москва : АПН РСФСР, 1962.

335. Лекторский В. А., Швырев В. С. Методологический анализ науки (типы и уровни). *Философия, методология, наука*. Москва, 1972. 236 с.

336. Лекція 7. Які цінності знаходяться в основі догматичного та критичного мислення, або справа нашого життя – запорука психологічного виживання? URL: https://edx.prometheus.org.ua/assets/courseware/v1/24d667323152a80561e52c7ffd9d4189/asset-v1:CZ+CTFT101+2017_T3+type@asset+block/Лекція_7_конспект.pdf (дата звернення: 21.04.2019).

337. Леонгард К. Акцентуированные личности. URL: <https://bookap.info/genpsy/leongard/> (дата звернення: 21.04.2019).

338. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

339. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
340. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979.
341. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва : Смысл, 1999. 365 с.
342. Лернер И. Я. Внимание технологии обучения. *Советская педагогика*. 1990. № 3. С. 138–141.
343. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1980. 96 с.
344. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 3 (122). С. 55–59.
345. Лисенко С., Силка А. Особливості формування критичного мислення майбутніх інженерів-педагогів методом аналізу. *Молодь і ринок*. 2012. № 12 (95). С. 169–174.
346. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
347. Літвінчук Л. Й. Теоретичні та соціокультурні джерела освітніх ідеалів доби *Просвітництва*. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Філософія. Соціологія. Політологія*. 2012. Т. 20, вип. 22(4). С. 67–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdufsp_2012_20_22%284%29_15 (дата звернення: 21.04.2019).
348. Лихачов Б. Т. Педагогика : курс лекцій : учеб. пособ. для студ. педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт-М, 2001. 607 с. URL: https://www.studmed.ru/view/lihachev-bt-pedagogika-kurs-лекциу_1777f29654d.html (дата звернення: 21.04.2019).
349. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 256 с.
350. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1997. 484 с.

351. Ліннік О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. 304 с.

352. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 520 с.

353. Локк Дж. Два трактата о правлении. URL: <https://www.reformed.org.ua/2/86/Locke>. (дата звернення: 28.04.2019).

354. Локк Дж. Сочинения в 3-х т. / ред.: И. С. Нарский, А. Л. Субботин. Москва : Мысль, 1985. Т. I. / ред., авт. вступит. статьи и примеч. И. С. Нарский ; пер. с англ. А. Н. Савина. 621 с.

355. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 443 с.

356. Мазяр В. М. Особливості організації діалогічної взаємодії на уроках в сучасній школі. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації*. 2010. № 2. URL: <http://social-science.com.ua/article/264> (дата звернення: 28.04.2019).

357. Макаренко А. С. Книга для батьків. Київ : Рад. школа, 1980. 327 с.

358. Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. Харків : Основа: Тріада+, 2008. 96 с. (Педагогічні інновації. Майстерня).

359. Макарова Л. Н. Ведущие закономерности развития критического мышления субъектов образовательного процесса в ВУЗе. *Вестник ТГУ*. 2015. Вып. 8 (148). С. 179–188.

360. Макарова Л. Н., Лернер В. Л. Принципы развития критического мышления преподавателя и студента. URL: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_students/tradiczii_problemyi_perspektivy2/sekcziya_2/princzipyi_razvitiya_kriticheskogo_myshleniya_prepodavatelya_i_students (дата звернення: 28.04.2019).

361. Макиавели Н. Государь : сочинения / пер. с итал. Москва : Эксмо; Харьков: Фолио, 2006. 669 с.
362. Маклаков А. Г. Общая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 592 с.
363. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : МАУП, 2000. 256 с. URL: <https://studfile.net/preview/2266804/> (дата звернення: 28.04.2019).
364. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
365. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи. URL: https://pidru4niki.com/73638/pedagogika/didaktika_novitnoyi_shkol_i (дата звернення: 28.04.2019).
366. Малхазов О. Р. Психологія праці : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2010. 208 с.
367. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.
368. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкової школи до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 476 с.
369. Мар'євич Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 23 с.
370. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, тома 1–39. Изд. 2-е Москва : Издательство политической литературы, 1955–1974 гг.
371. Мартиненко С. О. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя початкової школи: здобутки, проблеми і перспективи. *Вісник психології і педагогіки*. 2014. Вип. 16. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Мартиненко_С.М._Компетентнісний_підхід_у_професійній_підготовці_вчителя_початкової_школи:_здобутки,_проблеми_і_перспективи (дата звернення: 28.04.2019).
372. Маслов С., Маслова Т. Аксиологический подход в педагогике. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2013. № 2–3. С. 202–212.
373. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 3-е изд. / пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.

374. Математика и кибернетика в экономике : словарь-справочник. Москва : Экономика, 1975. 700 с.

375. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1972, 168 с.

376. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва : «Просвещение», 1977. 240 с.

377. Мачинська Н. І. Міждисциплінарний контекст підготовки вихователя дошкільного закладу та вчителя початкової школи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 30. С. 100–109.

378. Маяковская Н. В. Сущность аксиологического подхода и его применение в системе профессиональной подготовки будущего врача. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*. Нижний Новгород, 2010. № 12. С. 164–172.

379. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. Москва, 1964.

380. Методика и технология обучения математике. Курс лекций : пособ. для вузов / под науч. ред. Н. Л. Стефановой, Н. С. Подходовой. Москва : Дрофа, 2005. 416 с.

381. Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти : роб. навч. прогр. для спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; розробник Сисоєва С. О. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 56 с.

382. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / В. І. Михайлов та ін. Харків : ХДУХТ, 2014. 220 с.

383. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / І. С. Добронравова, О. В. Руденко, Л. І. Сидоренко та ін. ; за ред. І. С. Добронравової (ч. 1), О. В. Руденко (ч. 2). Київ : ВПЦ «Київський університет», 2018. 607 с.

384. Методология : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва : Либроком, 2013. 208 с.

385. Методологія. Словник іншомовних слів. URL : <http://rozum.org.ua/index.php?a=term&d=18&t=22210> (дата звернення: 25.10.2019).

386. Методологія. Словник іншомовних слів Мельничука.
URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53404/285974.html>. (дата звернення: 25.10.2019).

387. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 172 с.

388. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва : Народное образование, 2002.

389. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 200 с. (Альма Матер). URL: https://pidru4niki.com/16170701/pedagogika/vstup_do_pedagogichn_ouy_profesiyi (дата звернення: 12.05.2019).

390. Мир VUCA и подходы выживания в нем. URL: <http://becmology.ru/blog/management/vuca.htm> (дата звернення: 12.05.2019).

391. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал* / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2018. Вип. 13. С. 95–101.

392. Митчелл П. Д. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий. Лондон, 1978.

393. Михайлюк І. В. Діалогічний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів: сутність, перспективи. URL: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/77.pdf> (дата звернення: 12.05.2019).

394. Мілорадова Н. Е., Мовмига Н. Є. Гендерні особливості професійного становлення особистості студента. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 3. С. 22–32.

395. Мітіна І. В. Критичне мислення і сьогодення. *Постметодика*. 2013. № 6 (115). С. 25–31.

396. Моисеева Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Самарский государственный педагогический университет. Уфа, 2007. 218 с.

397. Мойсеев Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 1999. 350 с.
398. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., доп. Київ, 2001.
399. Монтескьє Ш.-Л. О духе законов. Москва : Мысль, 1999. 674 с.
400. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании : учеб. пособ. для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2015. 424 с.
401. Мордовцева Н. В., Починкова М. М. Організація навчальної роботи на уроках читання в початковій школі. *Дитинство і література: поетика, методика, дидактика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 18–19 жовтня 2018 р.* Львів, 2018. С. 78–80
402. Мордовцева Н. В., Починкова М. М. Особливості наукової роботи зі студентами майбутніми учителями початкових класів на заняттях філологічного циклу. *Альманах науки. Науковий журнал.* 2017. № 9–3 (грудень). С. 31–34.
403. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ : НПУ, 2003. 267 с.
404. Мошковська Г. Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка.* 2016. № 4 (88). С. 94–97.
405. Муртазієв Е. Культурологічний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів математичної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2014. № 2 (13). С. 355–359.
406. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ : Вища шк., 2001. 487 с.
407. Мясищев В. Н. Психология отношений / ред. А. А. Бодалев. Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж, 1998. 368 с.
408. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів / авт.-уклад. О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Донецьк : Ліра, 2016. 144 с.

409. Науково-технічна революція. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Науково-технічна_революція (дата звернення: 12.05.2019).

410. На смену поколения Z идет новое – альфа. Почему к нему стоит присмотреться прямо сейчас. URL: <https://www.adme.ru/svoboda-kultura/na-smenu-pokoleniyu-z-idet-novoe-alfa-pochemu-k-nemu-stoit-prismotretsya-pryamo-sejchas-2256465/> (дата звернення: 12.05.2019).

411. Немов Р. С. Психология в 3 кн. 4-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

412. Неретина С. Средневековое мышление как стратегема мышления современного. *Вопросы философии*. 1999. № 11. С. 122–150.

413. Нікора А. О. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 221–226.

414. Нікула Н. В. Формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Чернівці, 2018. 365 с.

415. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 12.05.2019).

416. Нова українська школа : основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.

417. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

418. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

419. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
420. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2012. № 1. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2776.pdf (дата звернення: 12.05.2019).
421. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.
422. Ноэль-Цигульская Т. Ф. О критическом мышлении. Москва : Педагогика, 1977.
423. Носевич В. В., Починкова М. М. Особливості реалізації принципу науковості на уроках української мови в практиці початкової школи. *Сучасні тенденції в навчанні української, російської та іноземної мов у закладах освіти різних типів : матеріали Всеукр. наук.-практ.конф.* (15 травня 2015 р., м. Старобільськ) / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2015. С. 51–54.
424. Ньютон И. Математические начала натуральной философии. Москва : Наука, 1989. 690 с.
425. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Ленинград : ЛГУ, 1979. 151 с.
426. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев : Изд-во «Либідь» при Киев. Ун-те, 1990. 192 с.
427. Одне з пріоритетних завдань Міносвіти – модернізація змісту освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-05-24-odne-iz-prioritetnix-zavdan-minosviti-modernizacziya> (дата звернення: 12.05.2019).
428. Оксененко Л. В. Розвиток критичного мислення в межах когнітивно-комунікативної методики навчання

української мови в 5 класі. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1 (53). С. 221–226.

429. Олійник О. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці*. 2006. Т. 50, вип. 37. С. 39–42. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-6.pdf> (дата звернення: 12.05.2019).

430. Онтологія. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Онтологія/> (дата звернення: 12.05.2019).

431. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

432. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

433. Оршанський Л. В., Сидоренко В. К. Професійна педагогіка: навч. посіб. для студ. спец. «Професійне навчання». Київ, 2006. 360 с.

434. Освітні інструменти критичного мислення. Prometheus. URL: https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/info (дата звернення: 12.05.2019).

435. Освітні технології / За заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2002. 256 с.

436. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого рівня вищої освіти / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. URL: http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2018/05/B013POD4_0.pdf (дата звернення: 13.06.2019).

437. Основи критичного мислення. Програма навчальної дисципліни. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015р. 52 с.

438. Основи критичного мислення : навч. посіб. для учнів 10 (11) класів загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Пометун, Л. М. Филипчатина, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. Київ : Видавничий дім «Основа», 2016. 192 с.

439. Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і

ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 352 с.

440. Основи сучасної педагогіки : монографія / Т. О. Дмитренко та ін. ; Херсон. держ. ун-т, Харків. нац. екон. ун-т ім. С. Кузнеця. Херсон : Вишемирський В. С., 2016. 461 с.

441. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (дата звернення: 05.04.2019).

442. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 17.03.2019).

443. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 12.05.2019).

444. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.01.2018 № 36. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy> (дата звернення: 12.05.2019).

445. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (дата звернення: 05.04.2019).

446. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2020. № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. (дата звернення: 05.04.2019).

447. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 11.03.2020).

448. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 № 1143. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180815.pdf> (дата звернення: 12.05.2019).

449. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посіб. Харків : ХНАМГ, 2004. 291 с.

450. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении / Джон Б. Уотсон. Москва : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. 704 с. (Классики зарубежной психологии)

451. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия. Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 4. С. 37–52. URL: http://chsu.kubsu.ru/arhiv/2013_4/2013_4_Ostapenko.pdf (дата звернення: 13.06.2019).

452. Официальный сайт: Селевко Герман Константинович. URL: <http://www.selevko.net/1nosnov.php> (дата звернення: 13.06.2019).

453. Пазенок В. С. Філософія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 280 с.

454. Парыгин Б. Д. Социальная психология: проблемы методологии, истории и теории. Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. 592 с.

455. Педагогика : учебник и практикум для академического бакалаврата / под. общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2016. 246 с.

456. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учебных заведений / В. А. Слостенин и др. 3-е изд. Москва : Школа-пресс, 2000. 512 с. URL: <https://studfile.net/preview/4582429/> (дата звернення: 13.06.2019).

457. Педагогічна психологія. Навчальні матеріали онлайн. URL: https://pidru4niki.com/11540103/psihologiya/pedagog_subyekt_pedagogichnoyi_diyalnosti (дата звернення: 13.06.2019).

458. Педагогічні технології. Досвід. Практика : довідник / ред. колегія : П. І. Матвієнко (голова), С. Ф. Клепко (наук. ред.), І. В. Охріменко та ін. Полтава : ПОПОПП, 1999. 376 с.

459. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2006. 134 с.

460. Петровский А. В. Быть личностью. Москва : Педагогика, 1990. 112 с.

461. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности. *Вопросы психологии*. 1987. № 1. С. 15–26.

462. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 509 с.

463. Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. А. М. Пятигорского. Санкт-Петербург, 2003. Гуманитарный портал. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3252> (дата звернення: 13.06.2019).

464. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Госиздат, 1932.

465. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.

466. Платонов К. К. О системе психологии. Москва : Мысль, 1972. 216 с.

467. Плотникова Н. Ф. Критическое мышление и его формирование в высшем учебном заведении. *Образовательные технологии и общество (Educational technology and society)*. Казань : Казанский гос. технол.ун-т. 2009. № 1. С. 396–400.

468. Плохута Т. М. Евристичні запитання як основа критичного мислення. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9 (53). С. 383–390.

469. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец. : в 2 кн. Москва : Владос, 1999. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

470. Подласый И. П. Педагогика в 2 т. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. Т. 1 : Теоретическая педагогика. Кн.: 2 : учебник для СПО. 386 с. (Серия: Профессиональное образование). URL:

<https://urait.ru/viewer/pedagogika-v-2-t-tom-1-teoreticheskaya-pedagogika-v-2-knigah-kniga-2-442463#page/1> (дата звернення: 13.06.2019).

471. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

472. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Загальна психологічна характеристика студентського віку. *Вісник психології і педагогіки*. URL:

https://www.psych.kiev.ua/Подоляк_Л.Г.,_Юрченко_В.І.Загальна_психологічна_характеристика_студентського_віку. (дата звернення: 03.09.2019).

473. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами. Конспект лекції. *Вісник психології і педагогіки* URL: https://www.psych.kiev.ua/Подоляк_Л.Г.,_Юрченко_В.І.Психологія_педагогічної_комунікативної_взаємодії_викладача_зі_студентами. (дата звернення: 03.09.2019).

474. Подымова Л. С., Слостенин В. А. Педагогика : учебник для бакалавров / под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина. Москва : Издательство Юрайт, 2014. 332 с.

475. Пометун Е. И., Сущенко И. М., Пилипчатина Л. Н., Баранова И. А. Критическое мышление для всех : самоучитель. Киев : Педагогічна думка, 2017. 192 с.

476. Пометун О., Гупан Н. Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 50–58.

477. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. Київ, 2004. С. 16–18.

478. Пометун О. І., Пилипчатина Л. М., Сущенко І. М., Баранова І. О. Основи критичного мислення : навч. посіб. для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.

479. Пономаренко Т. О. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. *Науковий вісник Донбасу*. 2014. № 2. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2014_2_13 (дата звернення: 03.09.2019).

480. Поняття елементів та структури системи. URL: <http://www.marcusvincius.tk/chastina.html> (дата звернення: 03.09.2019).

481. Попков В. А., Коржуев А. В., Рязанова Е. Л. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. Москва : Изд-во МГУ, 2001. 168 с.

482. Попова О. В. Контекстний підхід як детермінанта професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С. 156–166.

483. Попова Т. М. Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика : монографія. Керч : РВВ КДМТУ, 2009. 348 с.

484. Поппер К. Открытое общество и его враги / пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. Москва : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. Т. 1 : Чары Платона. 448 с.

485. Посторонко А. І. Формування у студентів професійних умінь і навичок при вивченні фахових дисциплін. *Наука і освіта*. 2013. № 6. С. 166–171.

486. Починкова М. М. Дефініція «критичне мислення» в науковому педагогічному дискурсі. 2019. *Education and Pedagogical Sciences*. № 1 (170). С. 37–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2019_1_5 (дата звернення: 03.09.2019).

487. Починкова М. М. Дефініція поняття «самостійна робота студентів» у сучасній педагогіці вищої школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 13 (272), Ч. IV, 2013. С. 192–195.

488. Починкова М. М. Дослідження змін нервово-емоційного стану студентів у процесі формування критичного мислення. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 30 травня 2019 р.)* / Ін-т педагогіки НАПН України / за

заг. ред. О. І. Локшиної. Київ ; Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2019. С. 212–213.

489. Починкова М. Закономерности формирования критического мышления будущих учителей начальных классов. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. № 3. 2020. С. 95–98.

490. Починкова М. М. Інноваційно-освітнє середовище в системі формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1–2 (39–40). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2\(39-40\)/pmmups.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/pmmups.pdf) (дата звернення: 03.09.2019).

491. Починкова М. М. Критичне мислення в контексті вимог Нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2019. № 1 (324) березень. С. 260–268.

492. Починкова М. М. Критичне мислення здобувачів освіти у нормативно-правових документах України. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 6–7 березня 2020 року)*. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 2. С. 39–41.

493. Починкова М. М. Критичне мислення як ефективний засіб формування громадянської компетентності. *Формування громадянських компетентностей фахівця нової генерації: збірник за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (15 травня 2019 року)*. Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка» ; ФОП Єгорова О. Є. 2019. С. 91–93.

494. Починкова М. М. Культурологічний підхід у формуванні критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Slovak international scientific journal*. 2020. № 39. Vol. 3. 19–21.

495. Починкова М. М. Методи і прийоми критичного мислення у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи на заняттях з дисципліни філологічного циклу. *Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні: збірник праць (за*

матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (10 квітня 2020 р., м. Старобільськ)) / ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2020. С. 84–86.

496. Починкова М. М. Методи і прийоми критичного мислення у процесі професійної підготовки як засіб соціалізації майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. № 6 (320) червень. С. 73–79.

497. Починкова М. М. Методичне забезпечення курсу «Сучасна українська мова з практикумом (практикум)» для майбутніх учителів початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 10 (270) липень. С. 25–27.

498. Починкова М. М. Методологічні засади формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 27–28 березня 2020 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. Ч. 2. С. 123–127.

499. Починкова М. М. Моніторинг змісту і структури зарубіжних сайтів з проблеми розвитку критичного мислення. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 22., т. 3. 2020. С. 82–86.

500. Починкова М. М. Моніторинг навчально-методичного забезпечення з проблеми розвитку критичного мислення в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2020. Вип. 62. С. 36–42.

501. Починкова М. Особливості використання фразеологізмів у курсах філологічного спрямування для майбутніх учителів початкових класів. *Образне слово Луганщини* : матеріали XIV Всеукр. наук.-практ. конф. імені Віктора Ужченка (15 травня 2015 р., м. Старобільськ) / за заг. ред. проф. А. В. Нікітіної ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Вип. 14. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. С. 214–216.

502. Починкова М. М. Особливості застосування методу вправ на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» для майбутніх учителів початкових класів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. №4 (309), травень. С. 214–220.

503. Починкова М. Парадигмальний підхід у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том VIII: діалог у розвитку науки та освіти / ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін ; Ужгород ; Київ ; Херсон : Посвіт, 2020. С. 159–161.

504. Починкова М. М. Принципи організації самостійної роботи з дисциплін філологічного спрямування для майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20. С. 171–174. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_44 (дата звернення: 24.09.2019).

505. Починкова М. М. Проблеми організації самостійної роботи філологічного спрямування для студентів – майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2 (22). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/nn22/13pmmupk.pdf>. (дата звернення: 24.09.2019).

506. Починкова М. М. Психологія професійної освіти у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69, т. 3. С. 97–102.

507. Починкова М. М. Результати анкетування щодо сформованості критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 28. Т. 3. С. 217–223.

508. Починкова М. М. Роль методу моделювання в розробці системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Луганського національного національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 2 (333) Лютий. Ч. I. С. 154–161.

509. Починкова М. М. Самостійна робота студента: дидактичний аспект. *«Europejska nauka XXI poweka» – 2012 :*

materialy VIII Miedzynar. nauk.-prakt. konf. T. 8. Pedagogiczne nauki. Przemysl : Nauka i studia, 2012. S. 58–60.

510. Починкова М. М. Середовищний підхід формуванню критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії*: збірник тез Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України, 20 травня 2020 р. / ред. кол.: О. М. Топузов та ін. Київ ; Біла Церква : Видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю. В., 2020. С. 172–175.

511. Починкова М. М. Системний та синергетичний підходи у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Education and Pedagogical Sciences*. 2019. № 3. (172). С. 44–54.

512. Починкова М. М. Структура педагогічного процесу в професійній підготовці студентів університету. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23, Т. 2. С. 91–96.

513. Починкова М. М. Студентоцентризований підхід до формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *The 4th International scientific and practical conference – Eurasian scientific congress : (April 19-21, 2020)* Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2020. С. 259–267.

514. Починкова М. М. Технологічний рівень у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 29. С. 220–226.

515. Починкова М. Формування критичного мислення в навчанні майбутніх учителів початкової школи (психологічні засади). *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти: зб. наук. праць за матеріалами X Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 23–24 квітня 2020 р.* / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди»; наук.-ред. Д. С. Мазоха. Київ : Міленіум, 2020. С. 49–52.

516. Починкова М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в контексті євроінтеграційних процесів вищої освіти України. *Професійний розвиток педагога в світлі євроінтеграційних процесів*:

колективна монографія / за наук. ред. проф. Цветкової Ганни. Hameln : InterGING, 2019. С. 102–120.

517. Починкова М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи: данина моді чи вимога часу. *Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій: збірник наукових робіт учасників Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Старобільськ, Україна, 7 квітня 2020 року)*. Старобільськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2020. С. 67–72.

518. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)». *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2018. № 3 (137) квітень. С. 221–227.

519. Починкова М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи як виклик професійної освіти в умовах української школи нового типу. *Управління в освіті: Матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 4–5 квітня 2019 року)* / Міністерство освіти і науки України ; Національний університет «Львівська політехніка» ; Департамент освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації ; за заг. ред. Ю. М. Козловського. Львів : Видавництво «Левада», 2019. С. 221–223.

520. Починкова М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи як виклик сучасної освіти. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Інтердисциплінарні виміри* / ред.-упоряд.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін ; Ужгород ; Херсон ; Кривий Ріг : Посвіт, 2019. С. 103–104.

521. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкових класів як ефективний навчально-науковий інструментарій. *Критичне мислення у вільному суспільстві : теоретико-методологічний, конституційно- та міжнародно-правовий потенціал: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 17 квітня 2019 р.* Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 35–38.

522. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи як процес. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 67. С. 18–27.

523. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2018. № 3 (137). С. 221–227.

524. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. Москва : Наука, 1985. 327 с.

525. Принцип єдиного інтелекту та професійне мислення. Психологія : підручник. URL: https://pidruchniki.com/1115121237238/psihologiya/printsip_yedino_go_intelektu_profesiyne_mislennya (дата звернення: 11.03.2020).

526. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.

527. Причепій Є. М., Черній А. М., Чекаль Л. А. Філософія : підручник. Київ : Академвидав, 2008. 592 с.

528. Про внесення змін у додаток до постанови Кабінет Міністрів від 23 листопада 2011 р. № 1341 : постанова Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519 URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-u-dodatok-do-postanovi-kabinetu-ministriv-ukrayini-vid-23-listopada-2011-r-t250620> (дата звернення: 03.09.2019).

529. Про національну доктрину освіти : Указ Президента України від 17.04.02 р. № 347/2002. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/2827/> (дата звернення: 17.03.2020).

530. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. Київ : Логос, 2000. С. 281–282.

531. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.

532. Пряжников Н. С. Престижно-элитарные ориентации в профессиональном самоопределении старшеклассников. *Журнал практического психолога*. 1996. № 4. С. 66–73.

533. Психология. Словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

534. Психология человека в современном мире. Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений : Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. / РАН, Ин-т психологии ; отв. ред. А. Л. Журавлев. Москва, 2009.

535. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / укладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с. URL: <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/handle/123456789/9397> (дата звернення: 07.10.2019).

536. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf%20 (дата звернення: 11.03.2020).

537. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.

538. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін. ; за ред. І. Д. Пасічника. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.

539. Психологія спілкування : навч. посіб. URL: https://pidru4niki.com/83392/psihologiya/stili_pedagogichnoغو_spl_kuvannya. (дата звернення: 07.10.2019).

540. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. Витоки педагогічної майстерності. 2013. Вип. 11. С. 273–278.

541. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : КогитоЦентр, 2002. 396 с.

542. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2005. Вип. 19, ч. 2. С 3–16.

543. Равчина Т. Роль педагога як посередника у навчанні й вихованні молоді. *Вісник Львівського університету*. Сер. Педагогіка. 1999. Вип. 14. С. 167–175.

544. Рассоха І. М. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» : для студентів 5 курсу денної форми навчання освітнього-кваліфікаційного рівня «магістр» спеціальностей 8.050106, 8.03050901 «Облік і аудит», 8.050201 «Менеджмент організацій», 8.03060101 «Менеджмент організацій і адміністрування (за видами економічної діяльності)» / Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків : ХНАМГ, 2011. 76 с.

545. Революція. Історія України з давнини до початку ХХІ століття. *Термінологічний словник*. URL: <https://history.vn.ua/book/history1/y098a.html> (дата звернення: 27.03.2019).

546. Революція. Словник Укрліт.org. *Публічний електронний словник української мови*. URL: <http://ukrlit.org/slovnyk/революція> (дата звернення: 07.10.2019).

547. Революція. *Словник інішомовних слів*. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%D0%E5%E2%EE%EB%FE%F6%B3%FF> (дата звернення: 25.10.2019).

548. Режабек Е. Я. В поисках рациональности. Москва : Академический проект, 2007. 383 с.

549. Рибалка В. В. Психологія і педагогіка праці особистості : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 136 с.

550. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М Исениной ; общ. ред. Е. И. Исениной. Москва : Прогресс, 1994. 478 с.

551. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с

552. Родніна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2006. 94 с.

553. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи : методичний посібник / автор-уклад. Н. Б. Ларіонова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 64 с.

554. Розин В. М. Мышление в контексте современности (От «машин мышления» к «мысли-событию», «мысли-встрече»). Общественные науки и современность. 2001. № 5. С. 132–142.

555. Розин В. М. Мышление и творчество. Москва, 2006. Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6463> (дата звернення: 11.03.2020).

556. Розин В. М. Философия образования: предмет, концепции, основные темы и направления изучения. Философия образования для XXI века. Москва, 1992. С. 31–49.

557. Рокмор Т. Маркс после марксизма : Философия Карла Маркса. Москва : «Канон+» ; РООИ «Реабилитация», 2011. 400 с.

558. Романова С. М., Денисевич О. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка, Психологія. 2009. № 2. URL: <http://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2124> (дата звернення: 07.10.2019).

559. Романчиков В. І. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 254 с.

560. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в двух томах. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.

561. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в двух томах. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.

562. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 720 с.

563. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с. URL: <https://bookap.info/clasik/rubinshteyn/#o> (дата звернення: 07.10.2019).

564. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1982. 380 с.

565. Рубцов В. В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. Наук : 19.00.07. Москва, 1986. 38 с.

566. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения. *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 49–59.

567. Руссо Ж.-Ж. Об Общественном договоре, или Принципы политического Права / пер. с франц. А. Д. Хаютина, В. С. Алексеева-Попова. По изд.: Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. Трактаты / пер. с фр. Москва : «КАНОН-пресс», «Кучково поле», 1998. 416 с.

568. Садовский В. Н., Юдин Э. Исследования по общей теории систем : сб. переводов / общ. ред. В. Садовского, Э. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. 520 с.

569. Савотина Н. А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. *Педагогика*. 2012. № 10. С. 3–11.

570. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т. Луганськ, 2004. 43 с.

571. Савчин В. М., Василенко Л. П. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

572. Савчин В. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 424 с

573. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Москва : Наука, 1974. 279 с.

574. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума : особенности умственной деятельности школьников. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. 504 с.

575. Самоорганізація. Фармацевтична енциклопедія. URL:
<https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/6786/samoorganizaciya> (дата звернення: 07.10.2019).

576. Санькова Ю. А. Розвиток критичного мислення курсантів під час вивчення предмета «людина і світ». *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1 (53). С. 112–116.

577. Саранцев Г. И., Миганова Е. Ю. Укрупнение дидактических единиц состояние проблемы. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 30–35.

578. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебн. пособ. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

579. Селюкова Е. А. Педагогический коллектив как субъект деятельности в условиях модернизации дидактического процесса в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2006. 151 с.

580. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія. Одеса : «Юридична література», 2009. 502 с.

581. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. / Тернопільський національний педагогічний університет. Тернопіль, 2009. 42 с.

582. Семенова Г. А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нижегородский государственный педагогический университет. Нижний Новгород, 2005. 360 с.

583. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / КГПИ им. М.П.Драгоманова. Киев, 1992. 48 с.

584. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах. Школьные технологии. 2006. № 6. С. 36–42

585. Сергеева Б. В., Оганесян В. А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2017. № 2. С. 97–106.

URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1606> (дата звернення: 23.04.2020).

586. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : ТОВ «Центр учбової літератури», 2012. 384 с.

587. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 168 с.

588. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. 350 с.

589. Сидоренко І. В. Психолого-педагогічні знання як фактор професійної соціалізації майбутніх фахівців у системі вищої освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці*. Т. 6, вип. 33. С. 112–116.

590. Сидоркин А. М. Методология системного подхода в педагогике. Москва : НИИОП АПН СССР, 1969. Вып. 3 (33). 56 с.

591. Синергетика. Словник УА. Портал української мови та культури. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?sword=синергетика>. (дата звернення: 25.10.2019).

592. Сироткина Г. М. Технология критического мышления как средство саморазвития личности. *Психология и педагогика : методика и проблемы*. 2011. № 22. С. 207–212.

593. Система. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%D1%E8%F1%F2%E5%EC%E0> (дата звернення: 25.10.2019).

594. Системний підхід у вищій освіті : навч. посіб. / автори-упоряд. : Т. Кочубей, К. Іващенко. Умань : ПП О. О. Жовтий, 2014. 131 с.

595. Ситаров В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров. Москва : Издательство Юрайт, 2014. 447 с.

596. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / Європейський університет. Київ, 2006. 126 с.

597. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 16 с.

598. Слостенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика : учебн. пособ. для студ. пед. учебных заведений. Москва : Школа-Пресс, 1997. 512 с.

599. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

600. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие. Москва : [б. и.], 1997. С. 24.

601. Словник синонімів української мови : в 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. Київ : Наукова думка, 2006. Т. 1. 1040 с.

602. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол. : І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 4: І–М / ред. тому: А. А. Бурячок, П. П. Доценко. 1973. 840 с.

603. Словник української мови : в 11 томах / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Т. 4. 1973. URL : http://ukrlit.org/slovnky/slovnuk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh (дата звернення: 25.10.2019).

604. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 5: Н–О / ред. тому: В. О. Винник, Л. А. Юрчук. 1974. 840 с.

605. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 7: Поїхати-Приробляти. 1976. 723 с.

606. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 8: Природа-Ряхтливий / ред. тому: В. О. Винник та ін. 1977. 927 с.

607. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід

(голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 9: С / ред. тому: І. С. Назарова та ін. 1978. 916 с.

608. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 10: Т–Ф / ред. тому: А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк. 1979. 658 с.

609. Словник української мови : в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 11: Х–Ь / ред. тому: С. І. Головащук. 1980. 699 с.

610. Соціалізація. Словопедія. Словник іншомовних соціокультурних термінів. URL: <http://slovopedia.org.ua/39/53409/260946.html> (дата звернення: 07.11.2019).

611. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. Москва : Эксмо, 2007. 960 с. (Серия: Антология экономической мысли).

612. Смит А. Теория нравственных чувств. Москва : Республика, 1997. 352 с. (Серия: Библиотека этической мысли).

613. Сморгж Л. Філософія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2004. 414 с.

614. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус. *Вестник Московского университета*. Серия 7. Философия. 2003. № 6. С. 97–110.

615. Сорокоумова Е. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 149 с. (Бакалавр. Академический курс). URL : <https://urait.ru/bcode/438688>. (дата звернення: 07.11.2019).

616. Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2017. 172 с.

617. Социальная психология XXI столетия. / Под редакцией Козлова В. В. Профессионально-образовательная среда как условие формирования будущего учителя музыки Е.В. Козырева. Ярославль, 2005. Т. 1. 316 с. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-46846.html?page=21> (дата звернення: 23.11.2019).

618. Соціалізація людини. Культурологічний словник. URL: <https://predmety.in.ua/socializaciya-lyudini/>. (дата звернення: 15.04.2019).

619. Соціологія : підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін.; за ред Н. П. Осипової. Київ : Юрінком Інтер, 2003. 336 с.

620. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские / пер. с англ. под ред. Н. А. Рубакина. Минск : Современ. литератор, 1999. 1408 с.

621. Спільна історія. Діалог культур : навч. посіб. Львів : ЗУКЦ, 2013. 256 с.

622. Спирин Л. Ф., Степинский М. А., Фрумкин М. Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / под. ред. В. А. Сластенина. Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1974.

623. Спиркин А. Г. Философия: учебник. 2-е изд. Москва : Гардарики, 2002. 736 с.

624. Спиццандель В. Н. Основы системного анализа : учебн. пособ. Санкт-Петербург : Бизнес-пресс, 2000.

625. Стеченко Д. М., Чмир О. С. Методологія наукових досліджень : підручник. Київ : Знання, 2005. 310 с.

626. Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» : Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» / Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект». Київ : Міленіум, 2001. 104 с.

627. Стил, Дж., Мередит К. С., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. Москва : Изд-во ин-та «Открытое общество», 1997.

628. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Изд. 3-е, перераб и доп. Ростов-на-Дону : «Феникс», 2000. 672 с.

629. Столяренко Л. Д. Психологія і педагогіка. 2015. URL: https://stud.com.ua/46991/psihologiya/pedagogichni_tsili (дата звернення: 04.12.2019).

630. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. 2-е изд., доп. и перераб. Ростов-на-Дону : «Феникс», 2003. 544 с.

631. Стрельников В. Ю., Бритченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.

632. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии : монографія. Москва : Прогресс, 1982. 231 с.

633. Осьодло В. Суб'єктний підхід у психологічному супроводі професійного становлення офіцера. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 204–213.

634. Сулім А. А. Особливості формування критичного мислення як результату медіакритики та медіаосвіти. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2013. Т. 53. Жовтень-грудень. С. 348–353.

635. Сухарев П. Б. Інноваційна педагогічна технологія «Читання та письмо для розвитку критичного мислення». *Методичний вісник історичного факультету №1*. Харків : Консум, 2002. С. 100–106.

636. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.

637. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Радянська школа, 1976–1977.

638. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / пер. с англ. Москва : Прогресс, 2002. – 572 с.

639. Гарнавська Т. В. Генеза поняття «система»: історичний огляд. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2011. 6 (47). С. 129–139.

640. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01. Київ, 1997. 44 с.

641. Творогова Н. Д. Экспериментальное изучение макроструктуры деятельности общения студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 19.00.05. Москва, 1977.

642. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Чернівці : Книги-XXI, 2010. 460 с.

643. Теорія поколінь. Вікіпедія. Вільна енциклопедія.
URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Теорія_поколінь (дата
звернення: 04.12.2019).

644. Термінологічний словник з основ підготовки
наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної
педагогічної освіти / авт. кол. : Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій,
В. П. Ляхоцький та ін. ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової ; Держ.
вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. Освіти». Київ : ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

645. Терно С. О. Методика розвитку критичного
мислення старшокласників у процесі навчання історії : автореф.
дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім.
М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 40 с.

646. Терно С. О. Критичне мислення: методи та стиль
навчання. *Наукові праці історичного факультету Запорізького
національного університету*. 2019. Вип. 52, т. 2. С. 183–189.

647. Терно С. О. Критичне мислення – середньовічна
відсталість? *Наукові праці історичного факультету
Запорізького національного університету*. 2013. Вип. XXXVII.
С. 306–310.

648. Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та
процедури. *Наукові праці Запорізького національного
університету*. 2015. Вип. 44, том 2. С. 179–183.

649. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір
суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.

650. Терно С. О. Критичне мислення як інструмент
проведення правоосвітніх заходів у загальноосвітніх навчальних
зкладах : Рідер для учителів – учасників тренінгу. Київ :
Координатор проектів ОБСЄ в Україні, 2016. 78 с.

651. Терно С. О. Критичне розмірковування: виникнення,
розвиток та свобода волі. *Наукові праці історичного
факультету Запорізького національного університету*. 2017.
Вип. 49. С. 207–212.

652. Терно С. О. Методика розвитку критичного
мислення школярів у процесі навчання історії : посібник для
вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет,
2012. 70 с.

653. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 5–13.

654. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.

655. Терно С. О. У чому секрет успіху пропаганди, або усвідомленість – системотвірна властивість критичного мислення. *Постметодика*. 2014. № 4 (119). С. 13–20.

656. Терно С. Хто такий критичний мислитель, або Гітлер – взірець критично мислячої особистості? URL: https://courses.prometheus.org.ua/assets/courseware/088e9446175061a6faabff5ae3adef32/asset-v1:CZ+CTFT101+2017_T3+type@asset+block/Лекція_8_презентація.pdf (дата звернення: 04.12.2019).

657. Тестов В. А. О понятии педагогической парадигмы. *Образование и наука*. 2012. № 9 (98). С. 5–14.

658. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

659. Тихолаз С. І. Контекстний підхід до організації навчального процесу як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С. 165–169.

660. Тищенко Р. Яким має бути сучасний вчитель. *Освіторія*. URL: <https://osvitoria.media/experience/yakym-maye-buty-suchasnyj-vchytel/> (дата звернення: 04.12.2019).

661. Тісліченко О. А. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3 (51). С. 230–235.

662. Ткаченко В. М. Використання методів і прийомів розвитку в учнів критичного мислення на уроках історії і правознавства. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4 (56). С. 173–178.

663. Ткаченко Л. До проблеми аналізу критичного мислення майбутніх учителів початкової школи в контексті

компетентнісного підходу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч. 2). С. 42–49.

664. Ткаченко Л. Структура критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи. *Вища школа*. 2014. № 5. С. 32–35.

665. Товажнянский Л. Л., Романовский О. Г., Бондаренко В. В., Пономарев О. С., Черванева З. О. Основы педагогики высшей школы. Харьков : НТУ «ХПП», 2005. 600 с.

666. Товажнянский Л. Л., Романовский О. Г., Бондаренко В. В., Пономарев О. С., Черванева З. О. Сущность и структура педагогической деятельности. Основы педагогики высшей школы. Харьков: НТУ «ХПП», 2005. 600 с. URL: <https://buklib.net/books/36644/>. (дата звернення: 17.03.2020).

667. Товканець Г. В. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2019. Вип. 1 (9). С. 113–116.

668. Трофімов Ю. Л. Психологія : підручник. Київ : Либідь, 2008. 560 с. URL: https://pidruchniki.com/1633082637204/psihologiya/harakter_protse_su_usvidomlennya (дата звернення: 17.12.2019).

669. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Вид. група «Основа» ; «Триада +», 2008. 192 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 1(61)).

670. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. Харьков : Изд-во ун-та внутренних дел, 1999. 284 с.

671. Улятовская Е. А. Подготовка будущих учителей по активизации самостоятельной познавательной деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Измаил, 1998. 21 с.

672. Урсул А. Д. Информация и мышление. Москва: Знание, 1970. 48 с. (Серия Философия 8).

673. Усова А. В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений учащихся. *Советская педагогика*. 1980. № 12. С. 45–48.

674. Ушинський К. Твори в шести томах. Київ : Радянська школа, 1954.

675. Ущাপовська Г. В. Проблеми ідентифікації концепції критичного мислення. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2013. Вип. 5. С. 72–76.

676. Федорова І. І. Творчий потенціал освіти в умовах аксіологічного релятивізму сучасного суспільства. *Вісн. НТУУ КПІ : Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. Вип. 2. С. 171.

677. Федорова Е. В. Развитие рефлексивных способностей школьника как педагогическая проблема. *Модернизация образования*. 2012. № 2. URL: www.es.rae.ru/modern-educational/2-26 (дата звернення: 10.11.2018).

678. Федчиняк А.О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках вивчення історії повсякденності в 8-9 класах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 32–39.

679. Философия : учебник для высших учебных заведений. Ростов-на-Дону : «Феникс», 1995. 576 с.

680. Філософія. Курс лекцій : навч. посіб. / Бичко І. В., Табачковський В. Г., Горак Г. І. та ін. 2-е вид. Київ : Либідь, 1994. 576 с.

681. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Изд. 4-е. Москва : Политиздат, 1980. 444 с.

682. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.

683. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФРА-М., 2009. 570 с.

684. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983.

685. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. 2-е изд. Москва : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.

686. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2015. 332 с.

687. Філоненко М. Психологія спілкування : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с. URL:

<http://www.info-library.com.ua/books-book-163.html> (дата звернення: 23.12.2019).

688. Фіцула М. М. Основні компоненти педагогічного процесу. Педагогіка. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/50001-osnovn-komponenti-pedagogchnogo-protsesu-.html> (дата звернення: 23.12.2019)

689. Філософія: конспект лекцій : навч. посіб. Київ, 2005. 156 с. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-85.html> (дата звернення: 23.12.2019).

690. Філософія : підручник / Г. А. Заїченко, В. М. Сагатовський, І. І. Кальний та ін.; за ред. Г. А. Заїченка та ін. Київ : Вища школа, 1995. 455 с.

691. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

692. Фіцула М. М. Розвиток, виховання і формування особистості. Процес розвитку і формування особистості. Педагогіка. URL: https://pidruchniki.com/1425072534954/pedagogika/rozvitok_vihovanna_formuvannya_osobistosti (дата звернення: 23.12.2019).

693. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ, 2002. 528 с.

694. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 354 с.

695. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. URL: https://pidru4niki.com/70160/pedagogika/suchasni_tehnologiyi_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi (дата звернення: 23.12.2019).

696. Флейшман Б. С. Основы системологии. Москва : Радио и связь, 1982. 272 с.

697. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи: технологічний аспект : навч.-метод. посіб. / авт.-уклад. Л. О. Варяниця, М. М. Починкова; за ред. Н. В. Мордовцевої. Старобільськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2019. Т. 1: Дисципліна «Теорія з методикою викладання». 127 с.

698. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи: технологічний аспект / авт.-уклад. С. О. Бадер, М. М. Починкова ; за ред. Н. В. Мордовцевої.

Старобільськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2019. Т. 2: Менеджмент в системі початкової освіти. 146 с.

699. Формування. Словопедія. Словник іншомовних слів.
URL: <http://slovopectia.org.ua/36/53412/250422.html> (дата звернення: 17.03.2020).

700. Фріт К. Формування розуму. Як мозок створює наш духовний світ / пер. з англ. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 272 с.

701. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / пер. с англ. Москва : Мир, 1985. 423 с.

702. Хакен Г. Синергетика. Москва : Мир, 1980. 344 с.

703. Халабузар О. А. Характеристика помилок та утруднень під час формування критичного мислення як одного з показників культури логічного мислення студентів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 118–125.

704. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е международное изд. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 496 с. (Мастера психологии). URL: https://royallib.com/read/halpern_dayana/psihologiya_kriticheskogo_mishleniya.html#0 (дата звернення: 15.01.2020).

705. Характер. URL: <http://uk.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/xarakter.pdf> (дата звернення: 15.01.2020).

706. Харченко Т. Г. Теорія і практика гуманізації сучасної педагогічної освіти у Франції : дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.01. Луганськ, 2014. 549 с.

707. Хачумян Т. І. Поняття «критичне мислення» та його сутність в психолого-педагогічній науці. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2003. Вип. 24, ч. 2. С. 171–177.

708. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський

національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 221 с.

709. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парadoxы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

710. Хоменко А. Полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання. *Педагогічні науки*. 2016. № 65. С. 26–35.

711. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 40 с.

712. Хохлова Л. В. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Екатеринбург, 2003. 24 с.

713. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 298 с.

714. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Учебник в обновляющейся школе: сборник научных трудов*. Москва : ИОСО РАО, 2002. С. 58–64.

715. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посібник. Київ : Слово, 2003. 240 с.

716. Целенаправленность. Психология от А до Я. URL: <http://psyznaiuka.net/view-xarakter.html?id=celenaprvlenost> (дата звернення: 15.01.2020).

717. Цюняк О. П. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 14, т. 1. С. 175–178.

718. Чайка В. М. Основи дидактики. 2011. 240 с. URL: https://pidru4niki.com/1584072030815/pedagogika/osnovi_didaktiki (дата звернення: 15.01.2020).

719. Чаплак Я. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертона душі» особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2011. Вип. 16 (1). С. 136–147. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpsp_2011_16%281%29__19 (дата звернення: 25.03.2020).

720. Чередніченко Г. А. Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2007/1/66.pdf> (дата звернення: 15.01.2020).

721. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навч.-метод посіб. / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 156 с. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/mediaosvitni-resursy-rozvytku-patri/> (дата звернення: 15.01.2020).

722. Черкасова О. В. Гуманистические школы XX века. Самара : Изд-во «Самарский университет», 2005. 231 с.

723. Черноус В. П. Модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення математичних дисциплін. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*. 2011. Вип. 17. С. 397–405.

724. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202–208.

725. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підручник для студ. магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / М-во освіти і науки України ; Нац. гірн. ун-т. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.

726. Шакирова Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология. *Educational Technology & Society*. 2006. 9 (4). С. 284–292.

727. Шакирова Д. М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов. *Педагогіка*. 2006. № 9. С. 72–77.

728. Шамич О. М. Психологічні особливості самоорганізації особистості в параолімпійському спорті. *Актуальні проблеми психології*. Т. V, вип. 17. С. 150–158. URL : <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i17/18.pdf> (дата звернення: 15.01.2020).

729. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / ред. Т. И. Шамова. Москва : Изд. центр «Академия», 2002. 384 с.

730. Шандригось Г. А., Шандригось В. І. До питання можливості моделювання у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. *Актуальні проблеми фізичної культури, спорту, фізичної терапії та ерготерапії: біомеханічні, психофізіологічні та метрологічні аспекти: матеріали I Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Київ, 17 травня 2018 р.)* / ред. Г.В. Коробейніков, В.О. Кашуба, В.В. Гамалій. Київ : НУФВСУ, 2018. С. 248–250. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12396> (дата звернення: 15.01.2020).

731. Шапран О. І. Реалізація компетентнісного підходу в системі неперервної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 28 (1). С. 319–324. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2013_28_1_62 (дата звернення: 15.01.2020).

732. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 108–110. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf> (дата звернення: 15.01.2020).

733. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Л., Семьонов Д. Є. Економічна кібернетика : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2004. 231 с. URL: <https://buklib.net/books/28919/> (дата звернення: 25.03.2020).

734. Шаталов В. Ф., Баженова И. Н. Учитъ всех, учитъ каждого Педагогический поиск. Москва, 1990. 190 с.

735. Шатковська Г. І. Синергетика як метод дослідження складних відкритих систем. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія педагогічна. Частина V. Методологічні основи

формування сучасних предметних дидактик. 2009. № 15. С. 331–334.

736. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність. Критичне мислення у мультимедійному світі : підруч. для вчителя / пер. з англ. С. Дьома ; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ : Центр вільної преси ; Академія Української Преси, 2014.

737. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності : підруч. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ : Знання-Прес, 2002. 296 с.

738. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. Москва : Иностранная литература, 1963. 832 с.

739. Шепеленко Т. Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології. Київ, 1998. 16 с.

740. Шими́на А. Н. Педагогические аспекты философского наследия Э. В. Ильенкова. Педагогика. 2004. № 6. С. 74–79.

741. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя. Москва : Ставрополь, 1991.

742. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень : автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.04. Житомир, 2018. 42 с.

743. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург : «Европейский Дом», 2004. 242 с.

744. Шолом Г. І. Поняття критичного мислення та формування його складових у старшокласників на уроках інформатики. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2009. № 6. С. 7–11.

745. Шостаківська Н. М. Опорний конспект лекцій з дисципліни «Педагогіка та етика професійної освіти». URL: <https://studfile.net/preview/9648628/> (дата звернення: 29.01.2020).

746. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Петроград, 1922. 284 с.

747. Штофф Ю. А. Введение в методологию научного познания : учеб. пособ. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1972. 191 с.

748. Шулдик В. І. Технологічний підхід при викладанні природознавчих дисциплін у педвузі : навч.-метод. посібник. Умань : ПП Жовтий, 2012. 310 с.

749. Щедровицкий Г. П. Пространство свободы. *Народное образование*. 1997. № 1. С. 46.

750. Щерба С. П. Філософія : навч. посіб. Вид. 3-є, змінене і доп. Київ : Кондор, 2007. 452 с.

751. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Міленіум, 2004. 345 с.

752. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 66–70.

753. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва : Наука, 1978. 391 с.

754. Юзик М. А. Тенденції розвитку системи підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах реформування освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 8 (48). Серпень. С. 314–318.

755. Юм Д. Сочинения в 2-х томах. 2-е изд. доп., испр. Москва : Мысль, 1996. Т. 1. 733 с. (Философское наследие, Т. 125).

756. Юринець В. Є. Методологія наукових досліджень : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 178 с.

757. Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11 (1). С. 190–196. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29__26 (дата звернення: 03.02.2020).

758. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

759. Ягупов В. В., Свистун В. І., Кришталь М. А., Король В. М. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. 2013. № 4 (69). С. 291–301. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2013_4_31 (дата звернення: 03.02.2020).

760. Ягупов В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. № 1. С. 74–83.

761. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.

762. Яковенко О. В. Интелект та мислення. *Психологічний практикум* : метод. посіб. / Національний університет «Києво-Могилянська академія». Київ : ТОВ «НВП ІНТЕРСЕРВІС», 2017. Ч. 1. 48 с.

763. Яковшина Т. В. Організаційно-педагогічні умови формування здатності до діалогу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць*. Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. № 1 (13). С. 189–197.

764. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / Европ. ин-т экспертов. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А. ; Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.

765. Ямщикова Л. Критичне мислення як вид розумової діяльності. 2003-2005. 26 с. URL: <https://maidan.org.ua/wp-content/uploads/2017/05/Critical-Thinking.pdf>. (дата звернення: 15.02.2020).

766. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблема підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 104–109.

767. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

768. A Brief History of the Idea of Critical Thinking. The Foundation for Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408> (дата звернення: 15.02.2020).

769. A Critical and Practical Analysis. URL: <http://findyourway.uj.mobi/index.php/success-beyond-graduation/innovative,-creative-and-critical-thinking> (дата звернення: 09.04.2019).

770. Anderson L., Krathwohl D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's

Taxonomy of Educational Objectives. New York : Longman, 2001. 336 p.

771. Baker E. D., Hope L., Karandjeff K. Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners, 2009. 72 p. URL: <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf> (дата звернення: 15.02.2020).

772. Baron J. An hypothesis about the training of intelligence / eds.: D. N. Perkins, J. Lochhead, J. Bishop. Thinking : The second internal conference. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 60–67. URL: <https://www.sas.upenn.edu/~baron/papers/symp1.pdf> (дата звернення: 15.02.2020).

773. Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I, Cognitive domain. New York : Longmans, Green, 1956. P. 209.

774. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York : Longman, 1984. 207 p.

775. Boulding K. General systems theory: Skeleton of science. *Management science*. 1956. Vol. 2. P. 197–208.

776. Bower G. H., Clark M. C. Narrative stones as mediators for serial learning. *Psychonomic Science*. 1969. № 14. P. 181–182.

777. Boyle R. The sceptical chymist: or chymico-physical doubts & paradoxes, touching the spagyrist's principles commonly call'd hypostatical, As they are wont to be Propos'd and Defended by the Generality of alchymists. London, Printed by J. Cadwell for J. Crooke, and are to be Sold at the Ship in St. Paul's Church-Yard. URL: <http://www.gutenberg.org/files/22914/22914-h/22914-h.htm> (дата звернення: 03.03.2020).

778. Braus J. A., Wood D. Environmental education in the schools : Creating a program that works! Peace Corps. Information Collection & Exchange. Washington, NY : Peace Corps. Information Collection and Exchange. MOO44, 1993. 333 p. https://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/M0044_Environ

mental_Education_in_the_Schools.pdf (дата звернення: 03.03.2020).

779. Brookfield S. Developing critical thinkers. Teachers College, April 20th & 21st. 2012. 78 p. URL: https://static1.squarespace.com/static/5738a0ccd51cd47f81977fe8/t/5750ef2d62cd947608165cf2/1464921912225/Developing_Critical_Thinkers.pdf (дата звернення: 03.03.2020).

780. Champagne A. B. Cognitive research on thinking in academic science and mathematics: Implications for practice and policy. Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics / Ed. D. F. Halpern. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 1992. P. 117–134.

781. Critical Thinker Academy: Learn to Think Like a Philosopher. Udemy. URL: <https://cutt.ly/IhtLIPp> (дата звернення: 25.03.2020).

782. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston : Health & Company, 1933. 301 p.

783. Glaser E. M. An experiment in the development of critical thinking. New York : Teachers College, Columbia University, 1941. 212 p. (Series: Contributions to education (Columbia University. Teachers College) no. 843).

784. Ennis R. H. The Extent to Which Critical Thinking is Subject Specific: Further Clarification. Educational Researcher. 1990. Vol. 19, issue 4. P. 13-16. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X019004013>

785. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations : Reports - Research/Technical / American Philosophical Association. Newark, 1990. 112 p. № ED 315423 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> (дата звернення: 12.03.2020).

786. Fisher A. Critical Thinking: An Introduction. Second edition. Cambridge University Press, 2011. 302 p.

787. Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. Third edition. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 205 p.

788. Hudson C., Whisler V. R. Contextual Teaching and Learning for Practitioners. *Systemics, Cybernetics and Informatics*. 2008. Vol. 6, No. 4. P. 54–58. URL: [www.iiisci.org/journal/cv\\$/sci/pdfs/e668ps.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/sci/pdfs/e668ps.pdf) (дата звернення: 12.03.2020).

789. Huitt W. Critical Thinking: Why and when : An Overview, paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College. Barnesville, GA, March, 1993.

790. Innovation & Critical Thinking. Duke university. URL: https://learnmore.duke.edu/certificates/innovation-critical-thinking?gclid=EAIaIQobChMI3Ov46eWb5wIVw42yCh0Y7Ar9EAAYASAAEgJ18PD_BwE (дата звернення: 21.03.2020).

791. Karaman O., Mordovtseva N., Pochinkova M., Yurkiv Y. Diagnosis of the quality indicators of learning process as the basis for designing the technology of critical thinking formation of future teachers of primary school. Fundamental and applied researches: contemporary scientific and practical solutions and approaches. Interdisciplinary prospects. Vol. V. / Eds.: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova. Baku ; Banska Bystrica ; Uzhhorod ; Kherson : Posvit, 2019. P. 172–180.

792. Kirschenmann P. Kybernetik. Information, Widerspiegelung. Munchen ; Salzburg : Verlag A. Pustet, 1969. P. 275.

793. Lipman M. Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*. 1988. № 46 (1). P. 38–43.

794. Logical and Critical Thinking. Future Learn. URL: <https://www.futurelearn.com/courses/logical-and-critical-thinking> (дата звернення: 25.03.2020).

795. Maccoby E. E., Jacklin C. N. The psychology of sex differences. London : Stanford University Press ; Oxford University Press, 1975. 634 p.

796. Moore B. N., Parker R. Critical thinking. 9th ed. New York, NY : McGraw-Hill, 2009.

797. Narode R., Heiman M., Lochhead J., Slomianko J. Teaching thinking skills: Science. Washington, DC : National Education Assotiation, 1987.

798. Nisbett R. E. Mindware: Critical Thinking for the Information Age. Coursera. URL:

<https://www.coursera.org/learn/mindware> (дата звернення: 13.04.2020).

799. Our Concept and Definition of Critical Thinking. The Foundation for Critical Thinking. <http://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411> (дата звернення: 13.04.2020).

800. Paul Kurtz. Science, critical thinking, and the new skepticism. Santa Rosa, CA, 1999. 321 p.

801. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

802. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Need stop Survive In A Rapidly Changing World. 3-rd edition revisited. Santa Rosa, CA. 1993. 178. P. 49.

803. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization. Community College Review. 2011. Vol. 39, issue 3, P. 268–295. DOI: <http://doi.org/10.1177/0091552111416227>

804. Philosophy and Critical Thinking. edX. URL: <https://www.edx.org/course/philosophy-and-critical-thinking> (дата звернення: 13.04.2020).

805. Pochynkova M. M. Particularities of competency-based approach in the process of critical thinking forming of future teachers of primary school. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* : monograph / eds. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Vienna : Premier Publishing, 2019. P. 240–248.

806. Pochynkova M. Philosophical methodological level in forming critical thinking in the process of professional training of future teachers of elementary school. *European Journal of Humanities and Social Sciences*. 2020. № 2. P. 112–116.

807. Pochynkova M. The history of origin of critical thinking conception in the foreign pedagogical mind of ancient period. *Slovak international scientific journal*. 2020. № 38, vol. 2. P. 48–50.

808. Paul R. W., Elder L., Bartell T. California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations / California Commission on Teacher Credentialing. Sacramento, CA : California Commission on Teacher Credentialing, 1997. 196 p. URL:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437379.pdf> (дата звернення: 21.03.2020).

809. Rokeach M. The open and closed mind. New York : Basic Books, 1960.

810. Sears S. Introduction to Contextual Teaching and Learning. Bloomington, Indiana, 2003. 53 p.

811. Shamsid-Deen I., Smith B. P. Contextual teaching and learning practices in the family and consumer sciences curriculum. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*. 2006. Vol. 24, No. 1. P. 14–27.

812. Sumner W. G. Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals. Boston : MA Ginn and Company. 1996. P. 630–633.

813. Teslenko M. M. Dialogical approach in the system of professional training of future psychologists. Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2015. Issue 29. P. 696–706.

814. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. 2016. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (дата звернення: 21.03.2020).

Наукове видання

Марія Миколаївна ПОЧИНКОВА

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Монографія

*Науковий редактор – О. Л. Караман
Комп'ютерне макетування – М. М. Починкова
Концептуальний дизайн обкладинки – Т. Д. Соїнов*

Здано до складу 01.06.2020 р. Підп. до друку 30.06.2020 р.
Формат 60*84 1/16 Обл. вид. арк. 21,1. Ум. друк. арк. 27,4
Наклад 300 прим. Зам № 2101-21

Видавець і виготовлювач ТОВ «Галком»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013