

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ  
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ<sup>1</sup>

## PSYCHOLOGICAL BASIS OF FORMATION CRITICAL THINKING OF STUDENS

Стаття присвячена проблемі формування критичного мислення, яка сьогодні привертає увагу науковців, що зумовлене глобальною цифровізацією суспільства і використанням людством інформації як засобу агресії, можливостями застосування критичного мислення як чинника безпеки особистості тощо. Специфіку формування критичного мислення розкрито крізь призму психологічної структури особистості здобувача вищої освіти, адже освітній процес у вишах всіх рівнів є результативним для такої роботи через новий соціальний статус, формування нових життєвих цінностей, орієнтирів і потреб здобувачів вищої освіти, а також специфіку побудови освітнього процесу, що дозволяє повною мірою наскрізно впроваджувати технологію розвитку критичного мислення.

З метою більш повного й структурованого розкриття психологічних основ формування критичного мислення здобувачів вищої освіти за основу взято структуру особистості. У науковій літературі існує значна кількість підходів і напрямків і відсутня одностайність щодо визначення її структури цього поняття. Усі погляди загалом не суперечать один одному, а акцентують увагу на різних аспектах: біологічній складовій, соціальній чи психічній. Найбільш повно процес формування критичного мислення розкривається через опис структури особистості (за Г. Костюком), яка складається з: підсистеми спрямованості, підсистеми освіченості, свідомості і самосвідомості, розумових якостей, динамічних особливостей поведінки (темперамент), характеру. Кожна складова не існує незалежно одна від одної, а виступають у тісному взаємозв'язку. Формування критичного мислення здобувачів вищої освіти вимагає врахування всіх складових структури особистості й побудови освітнього процесу з урахуванням їх специфіки.

**Ключові слова:** критичне мислення, мислення, особистість, структура особистості, здобувачі вищої освіти.

The article is devoted to the problem of the formation of critical thinking, which today attracts the attention of scientists, which is caused by the global digitalization of society and humanity's use of information as a means of aggression, the possibilities of applying critical thinking as a factor of personal safety, etc. The peculiarities of the formation of critical thinking are revealed through the psychological and pedagogical mechanisms of the formation of critical thinking in future specialists, because the educational process in higher education institutions of all levels is effective for such work due to the new social status, the formation of new life values, orientations and needs of higher education students, and as well as the specifics of the construction of the educational process, which allows to fully implement the technology of the development of critical thinking.

With the aim of a more complete and structured disclosure of the psychological and pedagogical mechanisms of the formation of critical thinking of higher education students, the structure of the individual is taken as a basis. In the scientific literature, there is a significant number of approaches and directions, and there is no unanimity on the definition and structure of this concept. All views generally do not contradict each other, but emphasize different aspects: biological component, social or mental. The most fully representative of the psychological and pedagogical mechanisms of formation of critical thinking is the personality structure according to H. Kostyuk, which consists of: subsystem of orientation, subsystem of education, consciousness and self-awareness, mental qualities, dynamic features of behavior (temperament), character. Each component does not exist independently of each other, but is closely related.

Formation of critical thinking of students of higher education requires taking into account all components of the personality structure and building the educational process taking into account their specifics.

**Key words:** critical thinking, thinking, personality, personality structure, students of higher education.

УДК 37.015.3:159.95

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.23>

**Починкова М.М.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри філологічних  
дисциплін  
Державного закладу «Луганський  
національний університет імені Тараса  
Шевченка» (Полтава, Україна)

**Бадер С.О.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри дошкільної  
та початкової освіти  
Державного закладу «Луганський  
національний університет імені Тараса  
Шевченка» (Полтава, Україна)

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема формування критичного мислення все більше привертає увагу науковців. Це зумовлено цілою низкою причин: тотальною інформатизацією людського суспільства, використання інформації як засобу інформаційної агресії в умовах збройного насилля (на прикладі війни РФ з Україною), можливостями застосування критичного мислення як чинника безпеки особистості, зокрема й від негативних інформаційних впливів тощо. Однак, мусимо констатувати, що повноцінне критичного мислення вимагає його цілеспрямованого

розвитку й формування в особистості, а для цього потребує розробки спеціальна система роботи, яка повинна ґрунтуватися, перш за все, на психолого-педагогічних засадах й розуміння структури особистості загалом.

Нашу увагу привертають психологічні основи формування критичного мислення саме у майбутніх фахівців, адже вважаємо, що освітній процес у закладах вищої освіти всіх рівнів є результативним для такої роботи через новий соціальний статус, формування нових життєвих цінностей, орієнтирів і потреб здобувачів вищої освіти, специфіки

<sup>1</sup> Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

побудови освітнього процесу, а також інших психолого-педагогічних аспектів студентського віку, що дозволяє повною мірою наскрізно впроваджувати технологію розвитку критичного мислення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі формування критичного мислення присвячено значну кількість досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, філософські, теоретичні, методичні аспекти концепції критичного мислення розкрито в доробках зарубіжних (Т. Bartell, J. Dewey, L. Elder, M. Lipman, С. Meredith, R. W. Paul, K. Popper, J. L. Steele, Ch. Temple, D. Halpern, A. Fisher та ін.) і вітчизняних (В. Кремень, О. Пометун, Г. Соріна, С. Терно, Г. Ущаповська та ін.) дослідників.

Концептуальним засадам визначення якостей критично мислячої особистості приділено увагу в роботах зарубіжних філософів, педагогів і психологів (J. Braus, A. Crawford, J. Dewey, E. Glaser, W. Huit, A. Fisher, P. Facione, M. Lipman, J. Makinster, S. Mathews, R. Paul, E. W. Saul, W. Sumner, D. Halpern, D. Wood та ін.). Проблема формування мислення, професійного мислення репрезентована в розвідках вітчизняних дослідників (І. Бех, Г. Костюк, О. Дубасенюк, М. Марусинець та ін.).

Проблема формування критичного мислення в освітньому процесі, а також особливості реалізації цього процесу на різних освітніх рівнях є предметом студій значної кількості учених (С. Гончаренко, І. Горохова, Л. Києнко-Романюк, Г. Костюк, В. Кремень, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених різним аспектам формування критичного мислення особистості, на сьогодні залишаються не достатньо розкритими психологічні основи формування критичного мислення здобувачів вищої освіти, ролі цих механізмів і їх специфіки в цьому процесі.

**Мета статті** полягає в аналізі психологічних основ формування критичного мислення здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Організація освітнього процесу ґрунтується не тільки на педагогічних засадах, але й, обов'язково, на психологічних. Як ми вже зазначали в наших попередніх публікаціях, формування критичного мислення здобувачів вищої освіти ґрунтується на засадах ціннісно-сислової освітньої парадигми, методологічних підходах (аксіологічний, культурологічний, системний, синергетичний, суб'єктно-діяльнісний, компетентнісний, контекстний, технологічний, герменевтичний, діалогічний та інформаційний), особистісно зорієнтованому навчанні, що дозволяє створити належні умови для забезпечення саморозвитку й самовираження особистості здобувачів. Тож найбільш повним і систематизованим, на

нашу думку, є представлення психологічних основ формування критичного мислення здобувачів вищої освіти крізь призму структури особистості.

Проблема визначення структури особистості була і є доволі складною у психологічній науці: існує значна кількість підходів і напрямків – концепції особистості фрейдизму і неофрейдизму, диспозиційний, гуманістичний, напрям у психології особистості, когнітивний підхід до особистості та ін., що пропонують різні погляди на цю проблему. Однак, на сьогодні досі відсутня однастайність щодо визначення й структури цього поняття, відзначимо, що всі ці погляди загалом не суперечать один одному, а акцентують увагу на різних аспектах: біологічній складовій, соціальній чи психічній.

Увагу привертає структура особистості, розроблена Г. Костюком, яка, на нашу думку, найбільш повно репрезентує психологічні основи формування критичного мислення. Тож, розкриття психолого-педагогічних механізмів формування критичного мислення здобувачів вищої освіти ми будемо здійснювати саме за цією структурою, у якій науковець виокремив такі складові:

– підсистема *спрямованості*: ставлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні та інші почуття;

– підсистема *освіченості*: набуті особистісні знання (останні визначають також форму існування свідомості);

– *свідомість і самосвідомість*, завдяки яким людина стає особистістю, котра усвідомлює навколишнє буття і саму себе, свої ставлення, функції та обов'язки;

– *розумові якості*, тобто внутрішні можливості особистості здійснювати виокремлення цілей і завдань життєдіяльності;

– *динамічні особливості поведінки (темперамент)*, які є спадковими за своїм походженням, але тією чи іншою мірою підпорядковані соціально визначеним рисам особистості;

– *характер* як індивідуальна своєрідність психічного складу особистості, котрий виявляється у її ставлення до суспільства, інших людей, праці, своїх обов'язків, насамкінець до себе самої [5, с. 64–66].

Зі змісту кожної складової структури особистості видно, якого впливу вона більше зазнає: біологічного, соціального чи психічного.

Перш, ніж перейти до розкриття змісту кожної складової з позиції формування критичного мислення особистості та з метою більш аргументованого обґрунтування психологічних основ формування критичного мислення здобувачів вищої освіти, представимо наше визначення поняття «критичне мислення», під яким ми розуміємо «тип мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок

у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, продукувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості» [7, с. 6].

Розкриємо зміст структури особистості за Г. Костюком, зауважуючи, що представлені складові не існують незалежно чи ізольовано одна від одної, а мають тісний взаємозв'язок.

Підсистема *спрямованості*: ставлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні та інші почуття. Ця підсистема є важливою для формування критичного мислення здобувачів вищої освіти, адже однією з відмінних ознак такого мислення від інших типів є саме орієнтація на цінності. Дослідження вчених (Ж. Давидова, С. Терно, К. Фріт та ін.) довели, що цінності є рушійною силою навчання й, що важливо, наш мозок реагує на них. К. Фріт, спираючись на експериментальні дослідження, пов'язані з роботою мозку, зазначає: «ми відчуваємо перепад цінностей в мозку», «наближатимемося до речей із високою цінністю й віддалятимемося від речей із малою» [12, с. 130] – це схема асоціативного навчального механізму. Наш мозок побудований так, щоб шукати шляхи для дій, які «з найвищою ймовірністю приведуть до нагороди» [12, с. 131].

Своєю вагомістю привертають увагу дослідження, результати яких 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» [12].

Таку позицію розділяють і вітчизняні психологи: «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» [8, с. 71].

С. Терно, український науковець, дослідник проблеми розвитку критичного мислення здобувачів освіти, підкреслює, що цінності відіграють провідну роль у формуванні критичного мислення особистості й зазначає, що критичне мислення має розглядатися «у більш широкому культурному контексті: історична затребуваність; висвітлення соціального, функціонального та ціннісного аспектів» [10, с. 306].

Формування критичного мислення дозволяє також задовольняти інтереси і потреби здобувачів вищої освіти. Є. Архіпова та О. Ковалевська стверджують, 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» [1, с. 35], спираючись на Р. Kurtz [15], додають «критичне мислення – це, перш за все, інструмент розглядання нескінченного різноманіття навколишніх проблем» [1, с. 35].

Підсистема *освіченості*: сюди належать набуті особистісні знання й досвід. Здобувачі вищої освіти, безумовно, на момент вступу до ЗВО вже мають певні знання й життєвий досвід. Дослідження науковців засвідчують, що через вікові особливості у здобувачів відсутня чи недостатньо сформована система знань і методи їх систематизації. Крім того, зазвичай на початку навчання у них також відсутні професійні знання з майбутньої фахової діяльності. Що ж до кількості інформації, то вона в університеті збільшується в рази й потребує інших, ніж у школі, підходів до її опрацювання. Саме використання технології розвитку критичного мислення дозволяє надати здобувачам інструменти для вирішення нових складних когнітивних завдань, засобами і методами роботи з інформацією, її аналізом, систематизацією та впорядкуванням. Також значний вплив на наше мислення, зокрема й критичне, має власний досвід людини. Вплив досвіду на специфіку мислення особистості докладно розкритий в роботі D. Kahneman [14], тому на це необхідно зважати під час формування критичного мислення здобувачів вищої освіти.

*Свідомість і самосвідомість*, завдяки яким людина стає особистістю, котра усвідомлює навколишнє буття і саму себе, свої ставлення, функції та обов'язки. Становлення свідомості й самосвідомості є чи не найскладнішими проблемами психології.

Так, свідомість здебільшого розуміється як найвищий рівень розвитку психіки, як відображення об'єктивної дійсності в мозку.

С. Максименко та В. Соловієнко до характерних особливостей і структурних компонентів свідомості відносять:

– знання про навколишню дійсність, природу, суспільство. Рівень свідомості безпосередньо залежить від рівня засвоєння знань і досвіду особистості;

– виокремлення людиною себе у предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта «Я» та об'єкта «не Я», протиставлення себе як особистості іншому об'єктивному світові;

– цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів. Цей бік свідомості виявляється в самоконтролі та коригуванні власних дій, їх перебудові, у змісті стратегії і тактики, якщо цього потребують обставини;

– ставлення особистості до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе [6].

Представлені характерні особливості і структурні компоненти свідомості відображають усі інші складові особистості, тому можна сказати, що цей складник можна вважати основним. Крім того, ця складова є провідною у процесі формування критичного мислення здобувачів вищої освіти, оскільки формою існування свідомості є насамперед знання. Саме на знаннях ґрунтується критичне розмірковування, адже їх наявність чи відсутність з певної проблеми чи питання, є відправною точкою подальшого міркування.

Ще одним важливим аспектом свідомості для формування критичного мислення є її активність: «у процесі відображення дійсності інформація, що надходить до мозку, відображується не механічно, а свідомо оброблюється відповідно до мети, завдання та досвіду особистості», а, за твердженням дослідників (С. Масименко, В. Соловієнко), «рівень розвитку й виявлення свідомості в людини буває різний залежно від рівня розвитку її знань і наукового світогляду, ідейних і моральних переконань, ставлення до інших людей і до самої себе, до форму суспільного життя» [6]. З цього випливає, що робота з формування критичного мислення має впливати саме на свідомість особистості, на розвиток знань, формування ідейних і моральних переконань, а в університеті важливо ставити акцент на формування наукового світогляду.

Самосвідомість тлумачиться як «усвідомлювання людиною себе самої у своєму ставленні до зовнішнього світу та інших людей», «... виявляється в самовідчутті, самоспостереженні, самооцінці, самоаналізі. Самоусвідомлення особистістю змін і процесів, що в ній відбуваються, сприяє глибшому самопізнанню, об'єктивності, критичності їх оцінки» [6]. Оскільки критичне мислення – це, перш за все, метакогнітивна діяльність, то вона напрями співвідноситься із самосвідомістю.

До структурних елементів самосвідомості належать:

- усвідомлення «Я»;
- самовизначення «Я»;
- почуття (інтелектуальні, моральні, естетичні, емоційні);
- знання (емпіричні, наукові);
- воля (цілепокладання, вибір засобів діяльності);
- мислення (чуттєве, раціональне);
- пам'ять (рухова, сенсорна, довговитривала, короткочасна, словесно логічна, емоційна, образна) [2, с. 11].

Розглядаючи роль свідомості й самосвідомості у формуванні критичного мислення здобувачів вищої освіти, звернемо увагу на позиції, висловлені Н. Чепелевою, щодо людини як суб'єкта

самопроєктування: «Однією з ключових характеристик зрілої особистості є здатність до індивідуального осмислення себе та навколишнього, самоконструювання, самопроєктування» [11, с. 3]. «Самопроєктування – це завдання для самої особистості, у процесі розв'язання якого людині слід осмислити себе, власну життєву ситуацію та перспективу, переглянути свою позицію у ціннісно-смыслових координатах, не лише інтерпретуючи та реінтерпретуючи свій життєвий досвід, а й саму себе» [11, с. 3–5].

Від сформованості критичного мислення буде залежати те, як буде усвідомлювати себе й оточуючий світ здобувач вищої освіти, і який світ і себе буде розбудовувати в майбутньому.

Ще одним вкрай важливим аспектом є те, що «обов'язковою умовою формування і прояву всіх зазначених вище специфічних якостей свідомості є мова» [2, с. 12]. Однією з особливостей студентського віку, до якого переважно належать здобувачі вищої освіти, є продовження розвитку мовлення особистості і, відповідно, мовленнєво-мисленнєвої діяльності, прогресують вербальні функції інтелекту, розвивається словесно-логічне мислення [9, с. 306]. Зазначимо, що разом з розвитком критичного мислення за допомогою відповідної технології, яку ми вже описували у попередніх наших розвідках, активно розвивається мовлення здобувача, отже, ці процеси є також взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

До *розумових якостей* належать індивідуальні особливості різних психічних процесів – мислення, пам'ять, сприйняття, увага, емоційно-вольові прояви. Провідним поняттям нашого дослідження є «мислення», при чому одним з провідних завдань ЗВО є формування в здобувачів умінь володіти різними засобами мислення, мислення залучено до всіх видів діяльності людини. Ґрунтовністю й докладністю викладу матеріалу привернула нашу увагу робота українських психологів (А. Гільман, Т. Довгалюк, Р. Каламаж, О. Матласевич, У. Нікітчук, І. Пасічник, М. Шугай) [8], присвячена мисленню, де воно розглядається й у вимірі когнітивного підходу як метакогнітивного феномену. Саме в такому аспекті розглядає критичне мислення відома американська психологиня, авторка книги «Психологія критичного мислення» D. Halpern, яка наголошує на важливості метапізнання абр метакогнітивного моніторингу, що є однією із шести якостей критично мислячої людини [13].

Своєю чергою, В. Савчин та Л. Василенко пов'язують мислення з інтелектом і розглядають ментальний (розумовий) досвід людини як систему, що складається з ментальних структур, ментального простору, ментальних презентації [9, с. 302–303]. Дослідники підкреслюють, що саме «синтез і координація аналітичних

і 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» [9, с. 293]. Важливим для нас є також твердження психологів щодо необхідності цілеспрямованої роботи над процесом мислення й 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» [8, с. 355]. Таке твердження наводить на висновок про те, що формування критичного мислення має бути цілеспрямованим процесом та реалізовуватись як специфічна педагогічна технологія із власним інструментарієм. Крім того, варто зазначити, що процес мислення виконує у психіці людину регулятивну функцію:

- розуміння – розкриття сутності предметів і явищ, їх призначення, а також зв'язків між ними;
- розв'язання проблем, задач;
- цілепокладання – породження нових цілей, програм поведінки та діяльності;
- рефлексія [8, с. 77].

Власне, технологія розвитку критичного мислення ґрунтується на трьох фазах, які можна логічно співвіднести з регулятивною функцією:

- фаза виклику – розуміння;
- усвідомлення – розв'язання проблем і задач;
- рефлексія – рефлексія, що ж стосується цілепокладання, то воно може бути відображення як під час фази усвідомлення, так і під час рефлексії.

Для позначення форм мислення у психології традиційно використовують термінологію логіки: поняття, судження, умовивід.

**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 [8].

**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» [8].

**Умовивід** – найбільш складна форма мислення, у якій з одного чи кількох вихідних суджень-посилань виводиться нове судження [8]. 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. [8]: **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 розрізнених знань про предмети (явища) об'єктивного світу в єдину наукову систему, встановлення їх єдності [8, с. 104–111]. Саме опора на логічні форми мислення покладена в основу розвитку критичного мислення особистості.

У процесі формування критичного мислення здобувачів вищої освіти важливо враховувати індивідуальні особливості мислення, до яких належать:

- «глибина і поверховість (вміння проникати в суть пізнаваних явищ, розкривати їхні причини, дошукуватися їх основ та ін.);

- послідовність (дотримання логічних його правил, не суперечливість у власних міркуваннях, доводити, обґрунтовувати свої висновки);

- самостійність (уміння ставити нові запитання, знаходити нові підходи до їх з'ясування, виявляти ініціативу в розв'язанні тих завдань, які висуває життя);

- критичність (чітка оцінка чужі і свої думки, виявлення наявних у них сильні і слабкі сторони, не приймання за істину кожну виниклу в неї догадку, гіпотезу, намагання довести її істинність) і некритичність (підпадання під вплив інших людей, належно не аналізуючи їх думки);

- гнучкість (вміння людини змінювати спосіб розв'язування проблеми) і швидкість (час, протягом якого різні люди вирішують одні й ті самі пізнавальні завдання) мислення» [8, с. 112–114].

Розглядаючи особливості й характеристики мислення, не можемо обійти увагою таку його якість, як ригідність, що характеризується труднощами в перемиканні мислення на нові способи і правила, нездатність людини змінити вироблену раніше програму [8, с. 112–114]. Н. Громова, визначаючи

психологічні особливості установки на критичне мислення, визначає «ригідність мислення, або його функціональну фіксованість, стереотипність, конформність, відсутність толерантного ставлення до оточення, наявність сформованих раніше установок» головними причинами недостатнього розвитку критичного мислення [3, с. 84].

Говорячи про мислення, варто звернути увагу на відому роботу D. Kahneman Thinking Fast and Slow (в українському перекладі – «Мислення й швидке й повільне») [14]. У книзі представлені багаторічні дослідження автора і його колег, що розкривають особливості роботи «двосистемного» мислення, а також шаблонні систематичні помилки, відомі як упередження, або когнітивні викривлення. Тож одним із завдань у процесі формування критичного мислення здобувачів вищої освіти вбачаємо не тільки навчити критично розмірковувати, а й знати й, по можливості, максимально уникати упереджень чи когнітивних викривлень.

Коротко зупинимось на сприйнятті, увазі та емоційно-вольових проявах.

Для механізму критичного розмірковування важливим є сприйняття, а саме на такі його властивості, як вибірковість та попередній досвід (С. Максименко, В. Соловієнко), адже людині властиві вибірковість у сприйнятті предмета, явища чи події, зумовлена потребами і інтересами, а також бачення того, що вона хоче бачити «залежно від особистісної установки на сприймання» [6].

Увага відіграє важливу роль у процесі формування критичного мислення, оскільки саме через неї інформація фіксується в пам'яті.

Не можна обійти увагою емоції, оскільки психологи стверджуються, що вони відображаються в інтересах, потребах, схильностях, характері особистості. Емоції виконують чотири функції:

– *оцінну*: 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;

– *активізуючу*: у процесі 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* – здійснюють «перетрушування» семантичних зв'язків, що призводить до появи нових комбінацій, нових ідей [8, с. 117 – 118]. Важливо, щоб процес формування критичного мислення здобувачів вищої освіти відбувався в умовах дотримання позитивно

емоційного стану всіх суб'єктів освітнього процесу, адже дослідження (К. Фріт) [12] засвідчують, що наш мозок дуже сильно реагує на негатив, що заважає йому адекватно розмірковувати.

Особливої уваги потребують механізми пам'яті у процесі формування критичного мислення, адже воно, як ми вже зазначали, ґрунтується на знаннях, а пам'ять здатна до забування, підміни знань тощо. D. Halpern наголошує, що саме пам'ять слугує посередником у когнітивних процесах і суттєво впливає на процес мислення

*Динамічні особливості поведінки (темперамент)*, які, за визначенням Г. Костюка, є спадковими за своїм походженням, але тією чи іншою мірою підпорядковані соціально визначеним рисам особистості. Отже, можна стверджувати, що це біологічно обумовлена складова. У нашому дослідженні під «здобувачами вищої освіти» ми будемо розуміти осіб, які навчаються в закладі вищої освіти на освітньому ступені «бакалавр» денної форми навчання. Традиційно в Україні, це студенти віком від 17–18 років до 21–22 років, які вступають до ЗВО переважно одразу після школи. Останнім часом збільшується кількість здобувачів, які вступають до університету через 2–5 років по закінченні школи, але їх вік залишається в межах ранньої дорослості, до якого, відповідно до психологічних досліджень належать і здобувачі віком від 17–18 років до 21–22. Це період життя особистості визначається поєднанням вікового періоду зрілої юності та ранньої дорослості, певними соціальними, фізіологічними та психологічними особливостями, основні з яких досягають свого максимуму, й набув у психології назви – «студентський вік».

Урахування темпераменту у процесі формування критичного мислення здобувачів вищої освіти відіграє значну роль. Цій проблемі присвячено дослідження психологів-біхевіористів (Н. Eysenck, Т. Erikson, J. Strelau та ін.), які визначають чотири типи темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік. Характеристика кожного типу доволі широко представлена в науковій літературі. Нашу увагу привернула робота Т. Erikson [4, с. 181], яка розкриває особливості сприймання людей з різними типами поведінки й надано поради щодо ефективного спілкування з кожним з них, а також про ефективну організацію групової й парної роботи з представниками різних типів темпераменту. Такий аспект є важливим, адже такі види роботи посідають чільне місце серед різних форм і методів роботи з формування критичного мислення здобувачів вищої освіти. Дослідник зазначає, що більш ефективною є робота в групі, що складається з представників різних типів темпераменту, натомість робота в парах більш результативна за умов поєднання представників одного типу. Тож, врахування типу

темпераменту є важливим аспектом в організації освітнього процесу, оскільки зумовлює рині підходи до виконання завдань і специфіки організації групової і парної роботи.

Наступною складовою структури особистості за Г. Костюком є *характер* як індивідуальна своєрідність психічного складу особистості, котрий виявляється у її ставленні до суспільства, інших людей, праці, своїх обов'язків, насамкінець до себе самої.

Найбільш точно, на нашу думку, відображає погляди Г. Костюка на зміст поняття «характер» дефініція надана С. Максименком та В. Соловієнко – «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» [6]. Дослідники також справедливо зазначають, що в компонентах характеру відображено й спрямованість, переконання, розумові риси, емоції, воля, темперамент, повнота, цілісність, визначеність, сила, – у чому можна простежити прояви інших складових структури особистості.

Як бачимо, ґрунтовний аналіз структури особистості здобувача по всіх лініях (підструктурах) дозволяє усвідомити психологічні основи формування феномену критичного мислення.

**Висновки.** Отже, формування критичного мислення здобувача вищої освіти підпорядковано певним психологічним закономірностям, що ефективно простежується крізь призму структури особистості на певному віковому етапі.

Так, підструктура спрямованості спирається на систему цінностей особистості, що впливає на процес становлення критичності мислення, адже особистість орієнтується на ті цінності, що вже є прийнятими, і, відповідно, критичність мислення буде застосовуватись до тих фактів, подій, явищ, що протирічать існуючим цінностям. До прикладу, якщо здобувач не планує працювати за фахом, спочатку він буде критично налаштований до будь-якої інформації щодо можливостей та суспільної користі професії. Це означає, що середовище вишу має тримати фокус, у першу чергу, на ціннісно-смыслову сферу особистості.

Підструктура освіченості відповідає за ті чи ті знання щодо специфіки мисленнєвих операцій, їх критичності. По мірі зростання рівня знань щодо можливостей розвитку критичності мислення як специфічної риси, збільшуються можливості здобувача в означеному процесі.

Підструктура свідомості та самосвідомості має пряму кореляцію з формуванням критичного мислення, адже саме від останнього залежить те, як бачить та усвідомлює себе й оточуючий світ індивід, і який світ і себе буде розбудовувати в майбутньому.

Від розумових якостей здобувача, характеру та темпераменту (типу нервової системи) залежить темп формування критичного мислення (через обсяг та швидкість опанованого матеріалу, здатність зосереджуватися, ставити мету та реалізувати її).

Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженні проблеми формування критичного мислення різних категорій населення.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. 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.
2. Васянович Г. П. Основи психології : навчальний посібник. К. : Педагогічна думка, 2012. 114 с.
3. 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](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2015_10_27_9)
4. Еріксон Т. В оточенні ідіотів, або Як зрозуміти тих, кого неможливо зрозуміти / пер. з англ. В. Махоніна. Харків : Фоліо, 2018. 251 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко; Уклад. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
6. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
7. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук ; спец. 13.00.04 – теор. і мет. проф. освіти, 2021. 586 с.
8. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін. ; за ред. І. Д. Пасічника. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.
9. Савчин В. М., Василенко Л. П. Вікова психологія. К. : Академвидав, 2005. 360 с.
10. Терно С. О. Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2013. Вип. XXXVII. С. 306–310.
11. Чепелева Н. В. Людина як суб'єкт самопроекування. *Психологія людини: свідомість і реальність* : збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (30–31 жовтня 2018 року, Ніжин) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 297 с. С. 3–4.
12. Фріт К. Формування розуму. Як мозок створює наш духовний світ / пер. з англ. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 272 с.
13. Halpern D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Third edition. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 205 p.
14. Kahneman D. *Thinking Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux – New York. 2011. 512 pp.
15. Kurtz Paul. *Science, critical thinking, and the new skepticism*. Santa Rosa, CA, 1999. 321 p.