

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ¹

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS OF THE FORMATION OF CRITICAL THINKING PERSONALITY

Повномасштабне вторгнення РФ на територію незалежної України спровокувало низку проблем світового й локального рівнів, що так чи так вплинуло на кожного громадянина. Сьогодні фактично ми всі проживаємо в умовах перманентного стресу та тривоги за майбутнє. Ситуація погіршується через потужну інформаційно-психологічну спеціальну операцію, яку країна-агресорка провадить в ЗМІ, соціальних мережах та месенджерах. Постає нагальна потреба в пошуку такого засобу, який би дозволив громадянам України почуватись у психологічній безпеці. Одним з таких є сформоване критичне мислення особистості, що дозволяє вдало опрацювати інформацію та протистояти психологічним маніпуляціям.

Визначено три групи психолого-педагогічних механізмів формування критичного мислення особистості. До першої групи відносно рефлексію, суперечність, аналіз через синтез, постановку запитань, інтеріоризацію; до другої – механізми зворотного зв'язку, до визначення учинцевої задачі, динамічного розподілу ролей між суб'єктами освітнього процесу; до третьої – ідентифікацію та інтерналізацію.

Рефлексія дозволяє глибше розуміти власні когнітивні установки та переглядати їх у світлі нових знань або досвіду. Суперечність стимулює особистість аналізувати різні точки зору, оцінювати їх логічну послідовність і шукати оптимальні рішення, викликаючи когнітивний дисонанс, що стимулює активний мисленнєвий процес та допомагає розвивати критичне ставлення до інформації. Аналіз через синтез дозволяє не тільки розбивати складні проблеми на окремі елементи (аналіз), але й об'єднувати ці елементи у нові, цілісні уявлення (синтез), що сприяє глибшому розумінню сутності проблеми. Постановка запитань дозволяє виявляти недоліки в аргументації та знаходити оптимальні рішення. Через інтеріоризацію засвоюються нові когнітивні стратегії, мисленнєві процеси та принципи аналізу, перетворюючи їх на внутрішні механізми мислення.

Зворотній зв'язок сприяє самооцінюванню успіхів та невдач, формуванню здатності коригувати власні навички щодо мислення. Довизначення учнівської задачі допомагає краще розуміти суть проблеми та самостійно визначати шляхи її вирішення. Динамічний розподіл ролей між учасниками урізноманітнює способи взаємодії та співпраці, що сприяє розвитку критичного мислення через обмін ідеями, аналіз альтернативних підходів і вирішення проблем у різних ролях. Ідентифікація та інтерналізація допомагають особистості засвоювати нові когнітивні стратегії, цінності та норми, перетворюючи їх на частину власного мислення та поведінки.

Ключові слова: критичне мислення, механізми формування критичного мислення,

рефлексія, суперечність, аналіз через синтез, постановка запитань, інтеріоризація, зворотній зв'язок, до визначення задачі, динамічний розподіл ролей, ідентифікація, інтерналізація.

The full-scale invasion of the RF on the territory of independent Ukraine provoked a number of problems at the global and local levels, which in one way or another affected every citizen. Today, virtually everyone lives in conditions of permanent stress and anxiety about the future. The situation worsens due to the powerful informational and psychological special operation that the aggressor country conducts in the mass media, social networks and messengers. There is an urgent need to find such a tool that would allow the citizens of Ukraine to feel psychologically safe. One of these is the formed critical thinking of the individual, which allows one to successfully process information and resist psychological manipulations.

Three groups of psychological and pedagogical mechanisms for the formation of critical thinking of an individual have been identified. The first group includes reflection, contradiction, analysis through synthesis, questioning, internalization; to the second – feedback mechanisms, definition of the student task, dynamic distribution of roles between subjects of the educational process; to the third – identification and internalization.

Reflection allows you to better understand your own cognitive attitudes and revise them in the light of new knowledge or experience. Contradiction stimulates a person to analyze different points of view, evaluate their logical sequence and search for optimal solutions, causing cognitive dissonance, which stimulates an active thinking process and helps develop a critical attitude to information. Analysis through synthesis allows not only to break down complex problems into separate elements (analysis), but also to combine these elements into new, integral ideas (synthesis), which contributes to a deeper understanding of the essence of the problem. Asking questions allows you to identify flaws in the argument and find optimal solutions. Through internalization, new cognitive strategies, thought processes and principles of analysis are learned, turning them into internal thinking mechanisms.

Feedback contributes to self-evaluation of successes and failures, formation of the ability to adjust one's own thinking skills. Defining the student's task helps to better understand the essence of the problem and independently determine ways to solve it. The dynamic distribution of roles among participants diversifies the ways of interaction and cooperation, which promotes the development of critical thinking through the exchange of ideas, analysis of alternative approaches and problem solving in different roles.

Identification and internalization help the individual learn new cognitive strategies, values and

УДК 37.015.3:159.95

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.36>

Починкова М.М.,

докт. пед. наук,
професорка кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

Бадер С.О.,

докт. пед. наук,
професорка кафедри розвитку дитини
раннього і дошкільного віку
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

¹ Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/002

norms, making them part of his own thinking and behavior.

Key words: *critical thinking, mechanisms of formation of critical thinking, reflection, contradic-*

tion, analysis through synthesis, asking questions, internalization, feedback, redefinition of the task, dynamic distribution of roles, identification, internalization.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність проблеми формування критичного мислення громадян України зумовлена нагальною, без перебільшення, життєво необхідною потребою українського суспільства протидіяти ворожій ІПСО (інформаційно-психологічна операція), яку активно веде країна-агресорка на тлі повномасштабного вторгнення на територію незалежної України. Людство постійно шукає засоби, які допоможуть йому краще розмірковувати, уникати хиб, негативних впливів, маніпуляцій, догматичного мислення тощо. Одним з найбільш ефективних засобів сьогодні є сформоване критичне мислення особистості, яке дозволяє на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності робити аргументовані оцінки і висновки, приймати зважені рішення, продукувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості уникати психологічних маніпуляцій.

Однак, критичне мислення доволі складне утворення, а для його формування в громадян необхідним є цілеспрямований педагогічний вплив на особистість, що вимагає розуміння психолого-педагогічних механізмів становлення такого типу мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема критичного мислення доволі ґрунтовно вивчається сучасними науковцями. Теоретичні і практичні аспекти критичного мислення розкрито в доробках значної кількості вітчизняних і зарубіжних науковців: Дж. Браус, Т. Воропай, Д. Вуд, І. Горохова, Д. Дьюї, Л. Киенко-Романюк, В. Кремень, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пол, О. Пометун, В. Сауля, В. Самнер, Н. Скоморовської, Л. Спесер, Дж. Стіл, Ч. Темпл, С. Терно, О. Тягло, П. Фачіоне, Д. Халперн, У. Х'юїт, Дж. Чейфі та ін.

Своєю чергою, не залишаються без уваги й вивчення психолого-педагогічних механізмів навчання, яким присвячено дослідження педагогів і психологів: Д. Басс, У. Бехтел, Л. Кондратенко, Ю. Машбиць, М. Смульсон, В. Увейскоф, К. Урайт та ін.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Сучасний науковий дискурс має достатнє підґрунтя, з одного боку, для розкриття значної кількості теоретичних і практичних аспектів формування критичного мислення громадян, з іншого – для визначення психолого-педагогічних механізмів процесу навчання особистості. Однак, до сьогодні залишаються поза увагою дослідників психолого-педагогічні механізми процесу

формування критичного мислення особистості й громадянина.

Отже, мета нашої наукової розвідки – на підставі теоретичних і практичних аспектів теорії критичного мислення й психолого-педагогічних механізмів навчання визначити й схарактеризувати психолого-педагогічні механізми формування критичного мислення особистості й громадянина.

Виклад основного матеріалу. У словосполученні «формування критичного мислення особистості й громадянина» ми виокремлюємо три смислових центри: формування як педагогічний процес; критичне мислення як специфічний процес розмірковування; особистість як «індивід, як член суспільства, сформований під впливом соціалізації, здатний до регулювання життя, виконання соціальних ролей, розроблення власної стратегії актуалізації цілей у життєвій перспективі» [14] і громадянин як «особа, яка належить до постійного населення певної держави, має нормативно закріплені статус, користується як у межах її території, так і поза нею правовим і судовим захистом держави» [19, с. 56]. Тож, процес формування критичного мислення особистості загалом вимагає врахування характерних особливостей цих складових у їх сукупності.

Перш, ніж перейти до власне психолого-педагогічних механізмів формування критичного мислення. Коротко зупинимось на визначенні основних понять, з метою уникнення двозначності.

Поняття «механізм» знаходить свої витoki в технічних науках. У Словнику української мови потлумачується як: «1. Пристрій, що передає або перетворює рух. 2. Внутрішня будова, система чого-небудь. 3. Сукупність станів і процесів, з яких складається певне фізичне, хімічне та ін. явище» [12].

Словник іншомовних слів визначає дві дефініції: «1. Пристрій (сукупність ланок або деталей, що передбачає чи перетворює рух). 2. Сукупність проміжних станів або процесів будь-яких явищ» [20, с. 413]. В. Бех, Ю. Бех, М. Туленко, досліджуючи механізми системного мислення особистості, наголошують, що термін «механізм» «є доволі поширеним у соціально-гуманітарних науках, але його ключові ознаки й дотепер залишаються дискусійними», й, посилаючись на дослідження науковців, визначають механізм як «деяку сукупність логічних зв'язків, які є визначальними в тій чи тій системі що еволюціонує, знаходиться в процесі свого розвитку» [3, с. 26]. У психології і педагогіці, а також у педагогічній психології значну увагу дослідники приділяють різним психологічним

і психолого-педагогічним механізмам. М. Смультсон зауважує, що через параметричний опис поняття «механізми», воно втрачає специфіку та евристичну цінність і відбувається просте дублювання понять, а за такого підходу до розкриття психічних механізмів під це поняття «можна «загнати» всі аспекти психіки і діяльності» [21]. Тому дослідниця вважає за доцільне говорити про механізми услід за Ю. Машбицем, лише коли йдеться про систему, тобто розглядати психологічні механізми як системи і підсистеми [21]. Уважаємо таку думку цілком слушною.

У межах визначення поняття «психологічні механізми» нашу увагу привертає дослідження А. Федика, де представлено погляди зарубіжних дослідників на окреслене поняття, і автор доходить висновку, що погляди зарубіжних науковців тяжіють до біхевіористичних теорій. Своєю чергою, зазначимо, що, на наш погляд, психологічні механізми розглядаються не просто як певні механізми, а крізь призму специфіки професійної діяльності. Така позиція перебуває далеко від нашого дослідження, адже нам важливо розглянути психологічні механізми процесу навчання й ми досліджуємо саме процес формування як педагогічного процесу, педагогічного впливу.

Аналіз наукової літератури з проблеми визначення дефініції «психолого-педагогічні механізми» засвідчує, що таке трактування відсутнє у науковому дискурсі, але розуміємо, що цей термін вживається як позначення психологічних механізмів, що реалізуються під час освітнього процесу, тобто розкривають саме ті психологічні механізми, які супроводжують цей процес, або мають для нього значення. Саме в такому сенсі ми й будемо використовувати цей термін у нашому дослідженні.

Визначний внесок у розвиток теорії психолого-педагогічних механізмів зробив Ю. Машбиць. Його позиція імпонує нам глибиною розуміння проблеми й докладністю обґрунтування. Ю. Смультсон, розкриваючи погляди Ю. Машбиця, зазначає, що принциповим аспектом розуміння психологічних механізмів навчання є системність навчання, і при цьому дослідниця звертає увагу на декомпозицію навчання, на те, які підсистеми взаємодіють, адже «як і будь-яке системне утворення, навчання припускає багато способів членування (наприклад, учень – учитель, або знання, вміння та навички тощо), однак не всі з них дозволяють проаналізувати саме психологічні механізми навчання» [21]. Уважаємо таку думку цілком слушною й будемо спиратись на цю позицію під час визначення психолого-педагогічних механізмів формування критичного мислення особистості й громадянина.

Відповідно до смислових концептів у конструкті «формування критичного мислення особистості», а їх ми виділили три, та з урахуванням змістового наповнення терміну «психолого-педагогічні

механізми», можна виокремити три групи психолого-педагогічних механізмів формування критичного мислення особистості.

До першої групи відносимо механізми, що відображають саме психологічний аспект критичного мислення. До них відносимо *рефлексію, суперечність, аналіз через синтез, постановку запитань, інтеріоризацію*.

С. Терно представляє функційну модель критичного мислення через такі події, як: усвідомлення, блокада, осяяння, розв'язок. Ці аспекти реалізовані в технології розвитку критичного мислення в трьохфазній структурі: виклики – усвідомлення – рефлексія.

Ми розпочнемо з останньої позиції, яка, на нашу думку, реалізується крізь механізм рефлексії. Крім того, цей психолого-педагогічний механізм ми вважаємо головним у процесі формування критичного мислення особистості. Це пов'язано зі специфікою критичного мислення, адже воно за своєю природою є метакогнітивним. На важливості метакогнітивного феномену критичного мислення наголошують психологи (Л. Василенко, А. Гільман, Т. Довгалюк, Р. Каламаж, О. Матласевич, У. Нікітчук, І. Пасічник, В. Савчин, М. Шугай); своєю чергою, американська психологиня Д. Халперн, яка докладно займається психологією критичного мислення, наголошує на важливості метапізнання або метакогнітивного моніторингу, що є однією з якостей критично мислячої людини [27].

Рефлексія має виняткове значення для особистості загалом й для її розвитку зокрема. Р. Павелків, досліджуючи рефлексію як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості, на підставі аналізу значної кількості наукової психологічної літератури, визначає, що рефлексія розглядається як: «процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх і психічних станів і процесів; виступає в процесах кооперації і спілкування у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається і оцінюється іншими індивідами або спільнотами; здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність, формувати мислення, яке само себе обрало об'єктом свого пізнання; здатність людини критично ставитися до себе та своєї діяльності, робить її суб'єктом власної активності» [15].

Крім того, рефлексія, поруч із викликом і усвідомленням, виступає складовою трьохфазної структури технології розвитку критичного мислення. Ця фаза спрямована на системний узагальнювальний аналіз отриманої інформації на основі вивченого матеріалу, формування оцінного судження, висновків; 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 [18, с. 310].

Тож, можемо стверджувати, що механізм рефлексії є основоположним і першочерговим у процесі формування критичного мислення особистості.

Загальновідомо, що процеси мислення запускаються за допомогою соціокогнітивних конфліктів між точками зору. Отже, суперечність виступає одним з пускових механізмів критичного розмірковування. С. Терно, аналізуючи дослідження зарубіжних учених (Ф. Станкато, Н. Дауд, З. Хусін), зазначає, що пусковим механізмом для критичного мислення є «суперечність, суперечлива ситуація, що вимагає вибору» [23, с. 24]. Далі науковець, слідом за Дж. Дьюї, який є одним з основоположників сучасної теорії критичного мислення, простежує механізм виникнення критичного мислення: «утруднення, збентеження або сумнів» – «думка про якийсь вихід» – «розгляд якого-небудь розв'язку проблеми» – «ґрунтовне обмірковування (рефлексія – прим. авт.) з пошуком додаткових даних, що підтвердять думку, або зроблять очевидною її безглуздість та непридатність» [Д. Дьюї за [23, с. 25]].

Суперечність також може виступати підґрунтям для формулювання цілей навчання, що також є пусковим механізмом для критичного розмірковування. С. Терно наголошує на тому, що формулювати цілі навчання необхідно у вигляді проблеми, що також буде виступати «спонукальним механізмом прийняття їх як особисто значущих, що породжують критичне мислення» [23, с. 51].

У технології розвитку критичного мислення цей механізм знайшов реалізацію в стадії виклику. Під час цієї фази 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 [18, с. 310].

Важливим кроком у критичному розмірковуванні є перехід від блокади до осяяння, який у технології розвитку критичного мислення реалізується на стадії усвідомлення, спрямованої на вивчення нової інформації. На цьому етапі

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 тощо [18, с. 310]. Цей аспект реалізується через психологічний механізм аналізу через синтез.

Тут нашу увагу знову привертає дослідження С. Терна, де він на підставі аналізу робіт В. Джемса узагальнює: «думання на різні лади, в різних відношеннях, встановлення то тих, то інших асоціацій – все це і є включення об'єкта в нові зв'язки і встановлення нових якостей» – аналіз через синтез [23, с. 46]. А саме «критичне мислення містить у собі акти творчості (висунення гіпотез, нове бачення, диспозиції), отже містить у собі елементи невизначеності, що якраз таки й передбачає включення об'єкта у нові зв'язки» [23, с. 46].

Розглянуті вище психолого-педагогічні механізми формування критичного мислення особистості не тільки представлені трьома фазами критичного розмірковування, а й реалізується за допомогою спеціальних методів і прийомів. У технології розвитку критичного мислення використовують методи: активного (вдумливого) читання; мозковий штурм, асоціативний куц, кластер, кошик ідей, дерево передбачень, діаграма Венна, таблиця ЗХД, корзинка ідей, концептуальне колесо, ключові терміни, спіймай помилку тощо; 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; бортовий журнал, Сенкан, Фішбон, Шкала думок, метод ПРЕС, концептуальна таблиця, еліас, есе, 6 капелюхів, залиште за мною останнє слово, аркуш рішень тощо [18, с. 311]. Однак, не зважаючи на їх значну кількість, вони всі ґрунтуються на вмінні поставити запитання. 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 метод на запитаннях ґрунтується.

Власне, критичне розмірковування починається з постановки запитань: ми перевіряємо сумнівну інформації, яку нам хтось повідомляє за допомогою запитання «Звідки ти знаєш?», що веде далі до цілої низки розмірковувань – надійне джерело / не надійне джерело, правдива інформація / не правдива інформація і т. д.

У теорії критичного мислення постановка запитань розглядається з різних аспектів:

– як етап рефлексивного розмірковування: Дж. Дьюї виокремлював три етапи такого розмірковування: утруднення, формулювання запитань, оцінка висновку [26]. Тобто другу фазу трьохфазної структури критичного мислення філософ убачав саме в постановці запитань, що ще раз підкреслює важливість цього аспекту;

– як визначальну характеристику критичного мислення: Т. Плохута розглядає критичне мислення як «мислення оцінне, рефлексивне, що передбачає вміння ставити нові евристичні запитання, що в свою чергу допомагають знаходити різноманітні, додаткові аргументи, приймати незалежні зважені рішення (у нестандартних ситуаціях)» [16];

– як складову особистості, що критично мислить: на думку Д. Халперн, такі люди готові «зачекати з винесенням судження, збирають більше інформації й намагаються прояснити для себе складні запитання..., ... готові мислити по-новому, переосмислювати очевидне й не відступитися від задачі, доки вона не буде вирішена», такі люди мають відкритий розум і протиставляються людям з обмеженим розумом [27].

С. Терно також серед характеристики людей, які думають критично визначає й постановку запитань: такі люди «чесні перед собою; відкидають підтасування; переборюють плутанину; ставлять запитання; роблять свої висновки на очевидних фактах; стежать за зв'язком між явищами; інтелектуально незалежні [22, с. 7]. Р. Поль 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» [28, с. 472–482];

– як освітній результат використання технології розвитку критичного мислення. Український дослідник В. Козира виокремлює такі освітні навички: 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; відрізняти факти від думок; виявляти і спростовувати інформацію та ін. [7, с. 15–16];

Б. Багай 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 та ін. [1].

Зрозуміло, що науковці й педагоги-практики педагогічним завданням опанування критичним

мислення визначають здатність поставити запитання: А. Федчиняк: «Навчити мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу на правильному напрямку, навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення» [25].

Крім того, кожна фаза містить необхідність застосування запитань.

Зважаючи на таку роль постановки запитань у формуванні критичного мислення коротко розглянемо їхні різні типи.

Найбільш уживаними є класифікації запитань за логічною структурою та за сферою пошуку відповідей: прості і складні, які ще називають «товсті» і «тонкі» запитання [13], а також відкриті і закриті. Звернемо увагу також на запитання відповідно до компонентів когнітивної діяльності (за Р. Бустром) тощо.

Автори проєкту «Технологія розвитку критичного мислення для читання й письма» звертають увагу на значення запитань, вони підкреслюють, що створення класифікації (категорій або типів) питань є одним зі способів організації цілей викладання й навчання поруч із навчальними цілями [8, с. 16]. Науковці виокремлюють запитання високого й низького рівнів. «Рівень, тип і структура запитань важливі для дискусій, що можуть виникнути і підтримують більш високі рівні складності критичного мислення учнів» [8, с. 17]. Звернемо увагу на те, що ці два типи запитань співвідносні з таксономією Блума-Андерсон, відповідно до якої виокремлюють: запитання на перевірку знань; на розуміння інформації; на пошук можливостей застосування інформації; на синтез; на оцінку [17, с. 54–55].

У наших попередніх дослідженнях ми неодноразово зазначали, що підґрунтям для критичного розмірковування, і, власне, основна відмінність критичного мислення від логічного є опора на цінності. Отже, одним з ключових є механізм *інтеріоризації*, пов'язаний із привласненням особистістю цінностей суспільства та культури. Цінності мають набути певного смислу й перейти із зовнішньої, об'єктивно заданих суспільством, у внутрішню, важливі для людини [2, с. 14]. Важливою умовою спрацювання механізму інтеріоризації є вольовий компонент особистості, тільки за допомогою вольових зусиль з боку особистості є можливим процес наслідування цінностей й у поведінці.

До другої групи віднесемо механізми, які забезпечують ефективність саме процесу формування критичного мислення особистості як педагогічного процесу: *зворотного зв'язку, довизначення учіннєвої задачі, динамічного розподілу між суб'єктами освітнього процесу*.

Розкриття змісту цих механізмів знову привертає нашу увагу до теорії Ю. Машбиця. Відповідно до цієї позиції, ключовими поняттями в концепції

психологічних механізмів є система, взаємодія, управління, діяльність тощо [9].

Ю. Машбиць виокремлює три провідні механізми: зворотний зв'язок, довизначення учінневої задачі, динамічний розподіл між учнем і вчителем [10; 11], щодо останнього механізму, то ми цілком можемо говорити про суб'єктів освітнього процесу. Коротко розкриємо кожен механізм.

М. Смульсон зазначає, що механізм зворотного зв'язку є загальним для будь-якої системи замкнутого управління, а саме так Ю. Машбиць розглядав систему навчання. За словами дослідниці, зворотній зв'язок має принципове значення під час проєктування навчання в системі інформаційних технологій, і зазнає нових викликів під час проєктування середовища дистанційного навчання [21]. Останнє пов'язано з розривом такого зв'язку в просторі й часі. У наших попередніх дослідженнях ми вже неодноразово зазначали, що формування й розвиток критичного мислення вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу, тобто обов'язкової взаємодії суб'єктів навчання й, безумовно, зворотного зв'язку, який вважаємо визначальним, оскільки тільки у такий спосіб можливо сформувати критичність мислення.

Довизначення учінневої задачі або навчального впливу, за Ю. Машбицем, відображає особливості внутрішньої детермінації діяльності, зумовлені особистісним смислом учня. М. Смульсон зазначає, що «під впливом різноманітних інтелектуальних та мотиваційних чинників учень перетворює задану ззовні задачу на задачу у психологічному смислі, тобто не тільки опредмечує, але й осмислює власну діяльність [21].

У теорії довизначення учінневої задачі, нашу увагу привертає її крайній випадок – перевизначення, яке полягає в повній зміні учнем задачі й розв'язанні іншої [21]. Убачаємо в цьому якраз шлях розвитку й формування критичного мислення, адже в цьому й полягає його специфіка – пройти шлях від сприйняття інформації до висновків і не зійти на шлях перевизначення, а потраплянню на цей шлях у значній мірі сприяють когнітивні викривлення, емоційний і фізичний стан людини та ін. під час мислення. Ю. Машбиць зазначає, що «перевизначення може сприяти досягненню навчальних цілей, особливо віддалених, таких як розвиток мислення, уяви, рефлексії, оволодіння учнями власною діяльністю» [5]. Дослідники (М. Смульсон, Ю. Машбиць, М. Жалдак та ін.) також підкреслюють, що проєктування навчання з перевизначенням набуває виняткового значення під час навчання дорослих, особливо в тих курсах, що стосуються їхнього інтелектуального розвитку, через те, що ці механізми виступають «більш специфічно і виразно» [5].

Останній, третій механізм – механізм розподілу функцій між суб'єктами освітнього процесу

– полягає в переході від розвитку в умовах управління, спроектованого ззовні, до саморозвитку, самостійно спроектованого його суб'єктом [21]. Ця позиція набуває виняткового значення для розвитку критичного мислення, адже остаточно розвинути критичне мислення протягом курсу неможливо. Особистість має продовжувати роботу над удосконаленням власного критичного мислення протягом усього життя.

Тож, вважаємо, що саме ці три психолого-педагогічні механізми найбільш точно відображають специфіку формування критичного мислення особистості як педагогічного процесу.

До третьої групи відносимо механізм *ідентифікації, інтерналізації*, що відображають специфіку психолого-педагогічних механізмів формування критичного мислення саме особистості й громадянина.

Механізм ідентифікації ми розглядаємо як психологічний механізм, що пов'язаний з ототожненням себе з іншим індивідом чи групою людей. Так, І. Галян зазначає, що ідентифікація «є процесом формування почуття спільності, тотожності (проте не абсолютної), що ґрунтується на важливих для особистості ознаках» [4, с. 28]. Важливим для нашого дослідження є тісний взаємозв'язок механізму ідентифікації з ціннісним вибором, а ключовим аргументом забезпечення повноцінної ідентифікації, за твердженням І. Галяна, є «наявність вищої цінності», «в основі ідентифікації лежить механізм ціннісного вибору, першорядною ланкою якого є антиципація можливих варіантів майбутнього» [там само, с. 30]. Далі дослідник наголошує, що цей механізм набуває специфічних особливостей в сучасних умовах війни, адже в умовах кризового суспільства загострюються всі проблеми, які до цього перебували в латентному стані [там само, с. 29]. Цінним для нас є твердження науковця про те, що на процеси ідентифікації людини можна впливати.

Тісний зв'язок з механізмом ідентифікації має механізм інтерналізації, який потлумачується, як «прийняття особою норм, цінностей, поглядів, які зовні нав'язуються батьками, вихователями, суспільною групою; один із головних механізмів соціалізації та суспільного розвитку людини» [6]. Однак, у цьому процесі набувають виняткового значення критичне мислення, здатність до рефлексії і постановка запитань, адже людина не повинна безглуздо сприймати всі цінності й переконання.

Висновки. Отже, процес формування критичного мислення особистості розглядається нами як педагогічний процес, а його організація потребує визначення й урахування його психолого-педагогічних механізмів, що відображають його специфіку. Відповідно до трьох визначених смислових концептів у досліджуваному конструкті, ми виділили три групи механізмів, що реалізують специфіку кожного смислового концепту. До першої групи механізмів

ми відносимо – рефлексію, суперечність, аналіз через синтез, постановку запитань, інтеріоризацію; до другої – механізми зворотного зв'язку, дови-значення учинневої задачі, динамічного розподілу ролей між суб'єктами освітнього процесу; до тре-тьої – ідентифікацію та інтерналізацію.

Наше дослідження не претендує на остаточ-ність і вичерпність, воно є лише першою спробою виокремити й обґрунтувати психолого-педагогічні механізми формування критичного мислення осо-бистості. Перспективи подальшого дослідження вба-чаємо у визначенні психологічних механізмів критич-ного мислення й розробці курсу неформальної освіти з розвитку критичного мислення для громадян.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Багай Б. М. Технологія розвитку критичного мислення. Броди, 2017. 16 с.
- Бадер С. О. Механізми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО: психолого-педагогічний аспект. *Освіта на Луганщині*. 2020. № 2 (59). С. 13–16.
- Бех В. П., Бех Ю. В., Туленко М. В. Механізм системного мислення особистості: структурно-функціональний контекст. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Соціологічні науки. 2019. №4 (43). С. 22–33.
- Галян І. М. Психологічний механізм ідентифікації особистості у кризовому суспільстві. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2017. Випуск 5. Том 1. С. 28–33.
- Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / [М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
- Інтерналізація. УСЕ (Універсальний словник-енциклопедія). URL: <https://558.slovaronline.com/408-%D0%86%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%A0%D0%9D%D0%90%D0%9B%D0%86%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%AF>
- Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі : навч.-метод. посіб. для вчителів. Тернопіль : ТОКІППО, 2017. 60 с.
- Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ : Плеяда, 2006. 217 с.
- Машбиць Ю. І. Психологічний аналіз навчання та управління учбовою діяльністю. *Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. К. : Міленіум, 2006. Т.8, вип. 2. С. 194–202.
- Машбиць Ю. І. Психологічний механізм дови-значення учбової задачі: сутність і евристичний потенціал. Теорія і технологія проектування навчаль-них систем : Зб. наук. праць. К, 2002. Вип. 3. С. 3–17.
- Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні засади. Теорія і технологія проектування навчальних систем : Зб. наук. праць. К, 2001. Вип. 2. С. 3–15.
- Механізм. Академічний тлумачний словник української мови в 11 томах. URL: <https://sum11.com.ua/mekhanizm/>
- Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів / авт.-уклад. О. І. Пометун, І. М. Суцценко. Донецьк : Ліра, 2016. 144 с.
- Особистість. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/article-74521>
- Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності осо-бистості. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соці-альні та поведінкові науки». Випуск 8 (37). С. 84–98. <https://doi.org/10.32405/2522-9931>
- Плохута Т. М. Евристичні запитання як основа критичного мислення. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9 (53). С. 383–390.
- Пометун О., Гупан Н. Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уро-ках історії. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 50–58.
- Починкова М.М. Формування критичного мис-лення 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.
- Рибалка В. В. Словник із психології та педа-гогіки обдарованості і таланту особистості: термі-нологічний словник. Київ, Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с
- Словник іншомовних слів / за заг. ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. 776 с.
- Смульсон М. Л. Психологічні механізми в кон-цепції навчання Ю. І. Машбиця. *Технології розвитку інтелекту*. 2014. Т. 1. № 6. URL: https://psytir.org.ua/upload/journals/6/authors/2014/Smulson_Maryna_Lazarivna_Psychologichni_mehanizmy_v_koncepcii_navchannja_Yu_I_Mashybytsya.pdf
- Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Про-світа, 2009. 268 с.
- Терно С. О. Теорія розвитку критичного мис-лення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний уні-верситет, 2011. 105 с.
- Федик А. О. Психологічні механізми навчання, що сприяють розвитку професійного мислення. *International Journal of Education and Science*. 2020. Vol. 3. № 1. С. 18–28.
- Федчиняк А.О. Розвиток критичного мис-лення учнів на уроках вивчення історії повсяк-денності в 8–9 класах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного універси-тету* (Педагогічні науки). Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 32–39.
- Dewey, J. *How We Think*. D. C Heath & Co Publishers: Chicago. 1910. 228 p.
- Halpern D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Third edition. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 205 p.
- 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.
- Steel, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch. & Walter, S. *Reading, writing and discussion in all subjects*. Praha: Křitek myšlení, 2007.