Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Факультет педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв
Кафедра загальної та практичної психології

Освітня програма: Психологія. Практична психологія
Спеціальність: 053 Психологія

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня *магістр*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Студента **Лебідь Юлії Дмитрівни**

Науковий керівник:
Ковтун Алла Юріївна,
кандидат психологічних наук, доцент

Рецензенти:
Горянська Анжела Михайлівна,
кандидат психологічних наук, доцент;
Михайлова Оксана Іванівна
кандидат психологічних наук, доцент

Допущено до захисту: ____ _____ 2023 р.
Завідувач кафедри:
Проф. _____ **Папуча М. В.**

Ніжин-2023

ЗМІСТ

ВСТУП..... 5

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ.....10

1.1. Психологічна структура мислення та природа мисленнєвого процесу особистості..... 10

1.2. Психологічні особливості розвитку мислення.....19

1.3. Критичне мислення у підлітковому віці…… 34

РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ДІАЛОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ 43

2.1. Організація дослідження 43

2.2. Особливості критичного мислення підлітків ……..... 48

ВИСНОВКИ 63

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 66

ДОДАТКИ……70

АНОТАЦІЯ

Магістерську роботу присвячено вивченню проблеми психологічних особливостей критичного мислення у підлітковому віці.

Об’єкт дослідження – мислення як один із процесів пізнавальної сфери.

Предмет дослідження – психологічні особливості критичного мислення у підлітковому віці.

Мета – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості критичного мислення підлітків.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання матеріалів магістерської роботи для психологічного супроводу підлітків під час розвиткових занять з метою підвищення рівня розвитку їх критичного мислення.

У вступі визначено актуальність теми, об’єкт, предмет, мету дослідження, гіпотезу та методи дослідження. Окреслено теоретичне та практичне значення, наукову новизну дослідження. Подано інформацію щодо бази проведення експерименту та короткий опис апробації результатів.

У першому розділі здійснено аналіз фундаментальної психологічної літератури з проблеми дослідження, охарактеризовано сутність основних понять та психологічні особливості критичного мислення; виділено структурні складові критичного мислення; визначено критичне мислення засобом успішної самореалізації особистості.

У другому розділі представлено процедуру та результати проведеного експериментального дослідження психологічних особливостей критичного мислення у підлітковому віці.

Ключові слова: мислення, критичне мислення, підлітковий вік.

ANNOTATION

The master's thesis is devoted to the study of the problem of psychological features of critical thinking in adolescence.

The object of research is thinking as one of the processes of the cognitive sphere.

The subject of the research is psychological features of critical thinking in adolescence.

Purpose: to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological features of critical thinking of teenagers.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of using the materials of the master's thesis for the psychological support of teenagers during developmental classes in order to increase the level of development of their critical thinking.

The introduction defines the relevance of the topic, object, subject, research goal, hypothesis and research methods. The theoretical and practical significance, scientific novelty of the research are outlined. Information on the base of the experiment and a brief description of the results are provided.

In the first chapter, an analysis of the fundamental psychological literature on the research problem was carried out, the essence of the main concepts and psychological features of critical thinking were characterized; the structural components of critical thinking are highlighted; critical thinking is defined as a means of successful self-realization of the individual.

The second chapter presents the procedure and results of an experimental study of psychological features of critical thinking in adolescence.

Key words: thinking, critical thinking, adolescence.

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах інформаційної війни, в яких перебуває Україна, важливе значення має виховання людей, які мислять самостійно, незалежно і творчо. Людей, які б мали навички критичного осмислення та аналізу фактів і подій, які відбуваються навколо, мислення яких було б вільним від конформізму і догматизму. Однією з причин гальмування демократичного розвитку суспільства є те, що значна частина людей не готова до свідомої участі в цьому процесі, не здатна самостійно і критично осмислювати складності реального життя.

Критичне мислення є не тільки наслідком демократичного способу життя, але і чинником його формування. Наразі надзвичайно важливо сприяти виробленню у підлітків уміння критично мислити, об'єктивно оцінювати різноманітні явища, процеси, події. Тому вагомість формування критичного мислення особистості зумовлена ще й тим, що притаманна нашому часу динаміка технологічного і соціального прогресу вимагає від людини умінь швидко адаптуватися, змінюватися і вдосконалюватися на основі самостійного набуття знань, знаходити шляхи розв'язання завдань, які виникають у будь-яких нестандартних ситуаціях, пошуку внутрішнього потенціалу з метою гармонійної адаптації в полікультурному світі.

Разом із тим аналіз та вивчення наявної ситуації свідчить, що формуванню критичного мислення сучасних підлітків приділяється недостатня увага. Дослідженню критичного мислення присвячено праці багатьох науковців. Цей феномен у своїх наукових працях досліджували Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Пауль, Ж. Піаже, Д. Халперн та інші науковці. Серед українських учених вивченню цього питання приділяють значну увагу

І. Бондарчук, Т. Воропай, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, Л. Терлецька та інші.

Сьогодні очевидно, що критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а розумний розгляд різноманітності підходів для винесення обґрунтованих суджень і рішень. Тому, на думку Д. Халперна, освіта, розрахована на перспективу, має забезпечити формування у підлітків двох основних груп умінь: умінь швидко орієнтуватись у зростаючому потоці інформації та знаходити потрібне і вмінь осмислити та застосувати здобуту інформацію.

Серед основних ознак критичного мислення науковці (В. Болотов, М. Вейнстайн, Т. Воропай, Н. Кравченко, М. Ліпман, Є. Полат, Дж. Стіл, О. Тягло, Д. Халперн та інші) насамперед визначають такі: вміння виокремлювати та аналізувати різні ситуації, які виникають у реальному житті; пропонувати варіанти для розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їхні наслідки; уміння збирати інформацію з різних джерел; аналізувати її щодо достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх.

У науковій літературі критичне мислення визначають як важливу характеристику сучасної особистості, складне, багатовимірне й багаторівневе явище, один із типів мислення. Учені відносять його, за різними класифікаціями, до різновидів логічного, практичного й понятійно-абстрактного мислення, підкреслюючи такі його характеристики, як

цілеспрямованість, самостійність, обґрунтованість, орієнтування на чіткі критерії, гнучкість і відповідальність.

Критичне мислення – це спрямований процес мислення, метою якого є розв'язання проблем, а сутністю – виконання певних операцій-прийомів: аналізу, синтезу, оцінювання як власних думок та результатів діяльності, так і інформації про думки й діяльність інших.

Відсутність психологічних досліджень з даної проблеми і зумовила вибір теми магістерського дослідження – «Психологічні особливості критичного мислення у підлітковому віці».

Об'єкт дослідження – мислення як один із процесів пізнавальної сфери.

Предмет дослідження – психологічні особливості критичного мислення у підлітковому віці.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості критичного мислення підлітків.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні про те, що вербальні та невербальними показниками критичного мислення у підлітковому віці потребують розвитку за допомогою спеціальних стимулюючих дій.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1) здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень у вітчизняній та зарубіжній літературі щодо проблем розвитку мислення та критичного мислення;

2) на підставі теоретичного вивчення проблеми проаналізувати особливості розвитку критичного мислення у підлітковому віці;

3) емпірично дослідити психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітковоиу віці;

4) внаслідок теоретичного та емпіричного дослідження визначити психологічні психологічні особливості критичного мислення підлітків.

Теоретико-методологічними засадами дослідження є концепції розвитку мислення (А.В. Брушлінський, М.Т. Дригус, Н.І. Жигайло, Л.В. Засєкіна, Л.Б. Ітельсон, Л.О. Калмикова, О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер, І.Д. Пасічник, О.М. Поддьяков, С.Л. Рубінштейн, І.М. Сєченов, М.Л. Смульсон, Т.М. Третяк та ін.), теорії розвитку мислення як процесу вирішення проблем та розв'язання задач (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.З. Зак, О. Зельц, А.Б. Коваленко, О.М. Матюшкін, Ю.І. Машбиць, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров, Ю.М. Швалб та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення сформульованих у дослідженні завдань було застосовано такі методи: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових досліджень із проблеми розвитку мислення та діалогічної взаємодії учнів підліткового віку; емпіричні – тест Уотсона-Глейзера (для визначення рівня розвитку критичного мислення); тест структури інтелекту Р. Амтхауера (для визначення рівня розвитку вербальних та невербальних компонентів мислення); тест «Пошук проблеми» (модифікація тестів Роршаха і ТАТ – для вивчення рівня розвитку уяви, цілісності сприйняття та здатності до самостійної побудови сюжетно-проблемної ситуації); тест «Легкість асоціювання» (для виявлення ступеня продуктивності у процесі знаходження протилежних значень); тест «Нестандартне застосування предмета» (для виявлення рівня розвитку гнучкості мислення, вміння бачити предмет у системі нових зв'язків, уміння формулювати оригінальні рішення в проблемній ситуації); тест «Множинність угруповування» (для визначення здатності до продуктивної класифікації);

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечено методологічним обґрунтуванням вихідних положень, відповідністю методів

дослідження його меті та завданням, поєднанням якісного і кількісного аналізу емпіричних даних.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: критичне мислення у підлітковому віці розглянуто як спрямований контекстом змін процес мислення, метою якого є розв'язання проблем, а сутністю – виконання певних операцій-прийомів: аналізу, синтезу, оцінювання як власних думок і результатів діяльності, так і інформації про думки й діяльність інших; проаналізовано психологічні особливості критичного мислення підлітків.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання матеріалів магістерської роботи для психологічного супроводу підлітків під час розвиткових занять з метою підвищення рівня розвитку їх критичного мислення.

Структура та обсяг магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Основний текст викладено на 61 сторінці.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

1.1. Психологічна структура мислення та природа мисленнєвого процесу особистості

Дослідження проблеми розвитку мислення в процесі навчання є важливою галуззю психолого-педагогічної науки. У цих дослідженнях вивчаються різні засоби і методи цілеспрямованого впливу на мислення школярів з метою його посилення та розвитку (Н.П. Абакелія, А.Л. Гарш, В.В. Маткін, Б.Д. Пайсон, Г.І. Сорокіна, Т.А. Шилова та ін.) [6; 12; 205].

Відповідно до Г. О. Балла, В. О. Моляко, О. В. Савченко, цілеспрямованого впливу на мисленнєві здібності досягають шляхом розв’язанням пізнавальних задач, зібраних в спеціальну систему, яка створена на основі психолого-педагогічних принципів. Ці задачі мають стимулювати розвиток мислення, логічного мислення, критичного мислення та інших мисленнєвих здібностей учнів [24].

Системний підхід у сучасних психологічних дослідженнях дійсно передбачає уявлення про мислення як складний, багатоаспектний процес. Основна ідея полягає в тому, що мислення взаємодіє з іншими аспектами психіки та суспільством, і його розуміння вимагає аналізу на різних рівнях та в контексті різноманітних факторів.

Системний підхід, з огляду на погляди вітчизняних вчених припускає наявність системної складової того явища, що вивчається [31]. В рамках системного підходу системна організація вказує на те, що яка-небудь система складається з взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, які формують певні функціональні взаємозв'язки.

Ідеї системного підходу були розроблені представниками гештальтпсихології, психоаналізу, неофрейдизму та реалізовані в операційній концепції структури інтелекту Ж. Піаже [17].

Згідно з теорією Піаже, інтелект розглядається як активний процес розвитку, що базується на взаємодії між суб'єктом та зовнішнім середовищем. Ключовим елементом цього процесу є концепція «змістових мобільних психічних структур» або схем. Основні ідеї теорії Піаже: під час взаємодії з оточенням індивід асимілює нову інформацію, включаючи її в існуючі схеми. Однак, коли нова інформація не вписується в існуючі схеми, відбувається акомодація – зміна схем або створення нових для адаптації до нового досвіду. Теорія Піаже визначає чотири основні стадії когнітивного розвитку, які включають стадії сенсомоторного, пропорціонального, конкретно-операційного та формально-операційного мислення.

Під інтелектом він розуміє систему операцій, або внутрішніх дій, які виконуються в розумовому процесі. Ці операції ґрунтуються на логіці та використовуються для розв'язання завдань. Розвиток інтелекту відбувається через взаємодію суб'єкта з навколишнім середовищем, але ключовим елементом є внутрішня активність суб'єкта, його здатність до саморегуляції та конструктивного розв'язання проблем.

Отже, взаємодія індивіда з оточенням, асиміляція та акомодація, а також внутрішні операції інтелекту є ключовими поняттями теорії Піаже щодо когнітивного розвитку та розуміння інтелектуального процесу [17].

Когнітивізм є психологічним напрямом, що акцентує увагу на мисленні, сприйнятті, пам'яті та інших когнітивних процесах як ключових для розумової діяльності людини.

У зарубіжній когнітивній психології, інтелект часто розглядається як загальна здатність до розумового функціонування, яка включає різні аспекти,

такі як логічне мислення, розв'язання проблем, рішення завдань тощо. Інтелект у цьому контексті може визначатися взаємодією різних когнітивних процесів. У вітчизняній психології може бути акцентовано саме на мисленні як ключовому елементі розумової діяльності. Мислення в цьому випадку вважається не просто однією із складових інтелекту, а його серцевиною, яка визначає рівень інтелектуальної активності та здатність до саморегуляції когнітивних процесів. Такі відмінності в підходах можуть виникати з різниці в трактуванні понять, а також з історичних, культурних і соціальних умов, що впливали на розвиток психологічних досліджень у різних країнах [24].

Структура мислення – це складний об'єкт дослідження в психології, і вона може бути моделювана різними способами. Однією з ключових моделей є модель Дж. Гілфорда, американського психолога, який розробив трифакторну модель інтелекту. Ця модель, яку він описав у своєму творі "The Nature of Human Intelligence" (1967), включає 120 компонентів, розподілених за трьома основними категоріями:

- операційні компоненти: кубічні компоненти (спроможність працювати з просторовою інформацією), компоненти класифікації (здатність до розпізнавання патернів та визначення зв'язків), індуктивні компоненти (здатність до аналізу відомих елементів для формування нових концепцій);
- компоненти продуктивності: мовні компоненти (здатність до ефективного висловлювання мовою), символьні компоненти (здатність до маніпулювання символами та логічного мислення);
- знання: широкий когнітивний контент (знання про світові події та явища), соціально-змістові компоненти (знання про соціальні відносини).

Ця модель дозволяє представити структуру мислення як комплексну систему взаємозав’язків. Модель Дж. Гілфорда дійсно орієнтується на визначення різних аспектів мислення, включаючи конвергентні і дивергентні здібності. Основним внеском Гілфорда є його підхід до вивчення розумових здібностей, включаючи творчість, як складного і багатофакторного явища. Це підтверджує ідею, що мислення є динамічним та адаптивним процесом, який включає постійні спроби та коригування для досягнення мети.

Модель Гілфорда, дійсно, часто використовується для вивчення конвергентних і дивергентних здібностей. Конвергентні здібності визначаються здатністю знаходити одне правильне рішення для стандартних завдань, тоді як дивергентні здібності стосуються здатності генерувати різноманітні ідеї та розв'язання для творчих завдань. Застосування моделі Гілфорда в цих напрямках дозволяє більш детально розглядати та досліджувати окремі аспекти мислення, забезпечуючи фреймворк для розуміння різноманітних аспектів когнітивних процесів [34].

Концепція Г. Уоллеса, визначає чотири ключові стадії у процесі розв’язання завдань або задач:

1) підготовка: на цій стадії особистість ставить перед собою завдання або проблему, що вимагає розв'язання. Ретроспективне розчленування з самого кінця вказує на те, що вихідна точка – це кінцевий результат, який вони прагнуть досягти. Особа може активно вивчати та розуміти всі аспекти задачі перед тим, як переходити до наступної стадії;

2) дозрівання: на цій стадії відбувається глибокий розгляд і осмислення завдання. Особа може виявляти нові підходи, генерувати ідеї та рефлексивно взаємодіяти з інформацією. ідбувається формування стратегій та планів для подальших кроків;

3) виконання: на цій стадії особа здійснює реальні дії для розв'язання задачі відповідно до сформованих стратегій. Проводиться активний процес впровадження ідей у практичну діяльність;

4) перевірка розвязання: остання стадія включає аналіз та оцінку результатів. Особа оцінює, наскільки її розв'язання відповідає поставленому завданню та як можна поліпшити чи оптимізувати процес. Перераховані стадії відображають процесуальний підхід до розглядання розв'язання задачі, який зосереджений на динаміці та етапах вирішення. Такий підхід допомагає розкрити деталі та внутрішні механізми когнітивних процесів, що відбуваються під час розв'язання задачі [28].

Традиційний підхід до розуміння інтелекту та мислення в рамках вітчизняної психології акцентує увагу на чіткій розмежованості між мисленням та інтелектом, в якому кожна з цих категорій розглядається як самостійний аспект когнітивної діяльності. Мислення є процесом формування, обробки та використання інформації для досягнення конкретних цілей чи розв'язання завдань та включає в себе різні види мисленнєвої діяльності, такі як логічне, творче, критичне мислення та інші. Інтелект розглядається як загальна здатність до розумового функціонування, яка включає різні аспекти, такі як сприйняття інформації, мовлення, пам'ять, розв'язання проблем, тощо та охоплює більш широкий спектр когнітивних процесів та здатностей.

Такий розподіл дозволяє докладніше розглядати кожну з цих категорій та їх взаємозв'язок. Водночас, такий підхід може допомогти у розумінні та дослідженні різних аспектів когнітивної функції, включаючи як конкретні види мислення, так і загальні розумові здібності. Цей підхід також може відображати деякі теоретичні та метатеоретичні уявлення вітчизняних та російських психологів, що покладають акцент на аналіз окремих психічних функцій та їхню роль у загальній структурі психіки. Отже, у когнітивному

підході, запропонованому вітчизняними вченими мислення та інтелект чітко розмежовуються. Мислення розглядається як необхідна складова інтелекту та пов’язується із категорією мисленнєвої діяльності. Так, В.М. Дружинін, ґрунтовно аналізуючи моделі інтелекту, чітко виокремлює у них мислення як узагальнене і опосередковане відображення суттєвих закономірностей і властивостей реальності [37].

Гештальтпсихологія розглядає мислення як процесуальне явище та виділяє кілька стадій у розвитку розумового процесу, зокрема, відкриття принципу розв'язання завдання. Важливим аспектом гештальтпсихології є підхід до розглядання принципу розв'язання як цілісного утворення, або «гештальту». Гештальт вирішує проблемність завдання, утворюючи єдине цілісне сприйняття, яке визначає логіку та зв'язки між елементами задачі. Гештальтпсихологія підкреслює раптове інтуїтивне переструктурування або інсайт як ключовий елемент в усвідомленні принципу розв'язання. Інсайт передбачає несподіване, раптове усвідомлення, яке виникає під час вирішення задачі і веде до нового сприйняття чи розв'язання проблеми. Гештальтпсихологія дозволяє докладно розглядати не лише результати розумового процесу, а й його динаміку та етапи, враховуючи, зокрема, роль цілісного сприйняття (гештальту) та роль раптового інсайту у формуванні розв'язання. Такий підхід підкреслює важливість не лише локальних аспектів завдань, але й їхнього сприйняття як цілісних структур. [15].

Цей підхід дозволяє розглядати стадії не лише як послідовні кроки, але й як динамічний процес, в якому індуктивне утворення гештальту виступає як ключовий елемент, що визначає цілісність сприйняття та розв'язання проблеми (І.М. Семенов) [15; 19].

Метакогнітивізм, як напрямок у сучасній психології, виник як реакція на традиційний когнітивізм та його обмеження у вивченні лише центральних

механізмів психічних процесів. Метакогнітивізм враховує як центральні, так і периферійні аспекти когніції, зокрема, зосереджується на саморегуляції та контролі над власними когнітивними процесами. Концепція Дж. Флейвела визначає дві фундаментальні метакогнітивні функції в пізнавальних процесах:

1) самооцінка – ця функція передбачає здатність особи визначати та відстежувати власний рівень розуміння чи освоєння матеріалу. Особа може самостійно оцінювати свою компетентність у виконанні завдань чи розв'язанні проблем;

2) саморегуляція – ця функція означає активний вплив на власні когнітивні процеси з метою досягнення поставленої мети. Особа може використовувати стратегії контролю, такі як планування, переоцінка та адаптація, для ефективного вирішення завдань.

Ці метакогнітивні функції дозволяють особі не лише розуміти свої власні когнітивні процеси, але й активно керувати ними. Вони відображають усвідомлення та регуляцію власного пізнавального досвіду, що є ключовим аспектом метакогнітивізму [21].

Так, розвиток здібностей особистості і засвоєння знань, вмінь та навичок є ключовими аспектами вивчення динаміки мислення. Знання і навички впливають на формування уявлень, абстрактних понять і орієнтуючих схем у мисленні людини. Загальною тенденцією є те, що навчання, вивчення нового матеріалу та отримання практичного досвіду впливають на розвиток мислення, формуючи його структуру і зміст. Важливою є взаємодія між знаннями, вміннями та навичками, що становить основу для формування когнітивної компетентності та динаміки розвитку мислення. Під здібностями в рамках мислення розуміється не лише знання та вміння, але й можливість та уміння суб'єкта ефективно організовувати свій мисленнєвий процес. Здібності визначають, наскільки ефективно людина може застосовувати свої знання та

вміння для розв'язання конкретних завдань у різних умовах. Вивчення цих здібностей важливо для розуміння динаміки розвитку мислення. Ось деякі ключові аспекти:

1. Організація мисленнєвого процесу: здібності дають можливість суб'єкту організовувати своє мислення відповідно до поставлених завдань та умов ситуації. Це може включати в себе вміння адаптувати стратегії мислення до різних видів завдань, встановлення пріоритетів та ефективне використання різних когнітивних ресурсів.
2. Процесуальна, динамічна сторона мислення: здібності, пов'язані з процесуальною стороною мислення, визначають якість і ефективність самого процесу мислення, його розвиток у часі. е може включати в себе зміну стратегій, адаптацію до нових умов, розв'язання проблем, що вимагають творчого підходу, тощо.
3. Експериментальне вивчення розв’язання задач: багато досліджень зосереджені на аспектах розв'язання різних типів задач, зокрема, проблемних та творчих. Вивчення цих аспектів дозволяє отримати більш повне уявлення про те, як індивід розвиває свої когнітивні можливості та як ці здібності взаємодіють із знаннями, вміннями та контекстом завдань.

У роботах Г.О. Балла, А.В. Брушлінського, П.Я. Гальперіна, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна, О.К. Тихомирова і багатьох інших мислення розглядається як процес і як здатність до руху думки в різних контекстах, зокрема в змісті та умовах проблемної ситуації чи задачі [4; 24]. Це напрямок досліджень, який акцентує на розвитку змістової сторони мислення та різних його формах, вивчаючи конкретні аспекти структури та елементів мислення. В цьому контексті важливо розглядати різноманітні аспекти мислення, такі як наочно-дієве, наочно-

образне та понятійно-логічне мислення. Дослідження в цьому напрямку розкриває багатогранність когнітивних процесів та структур, які використовуються людиною під час мислення. Дослідження в цьому напрямку розширює наше розуміння того, як людина конструює та використовує знання в різних формах та в контексті виконання різноманітних завдань [13].

Так, обидва напрями досліджень – вивчення змістової та процесуальної сторін мислення – важливі для отримання повного розуміння когнітивних процесів. Поєднання обох аспектів дозволяє краще розкрити складність та багатогранність мислення як явища. Отже, розгляд обох аспектів дозволяє отримати комплексне уявлення про розвиток та функціонування мислення в різних ситуаціях та умовах.

Творчі здібності визначаються як особливі риси індивіда, які сприяють творчому процесу та результатам. У контексті розвитку мислення та творчих здібностей, акцент робиться на процесуально-смисловому аспекті, що означає активний розвиток психічних новоутворень особистості під час розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій та ситуацій когнітивного дисонансу. Розвиток творчих здібностей в процесі розв'язання проблем важливий для формування когнітивних навичок, які стимулюють непередбачуваність, оригінальність та гнучкість мислення. Такий підхід до вивчення мислення підкреслює роль творчих здібностей у формуванні особистісних та когнітивних аспектів [31].

Отже, узагальнюючи вагомі риси та різноманітність підходів до вивчення мислення в межах вітчизняної та зарубіжної психології приходимо до наступних висновків, що дозволяє краще розуміти різноманітність інтерпретацій та досліджень в області мислення відповідно до різних методологічних підходів в психології.

Гештальтпсихологія та когнітивний напрям, акцентують увагу на процесуальному описі розвитку розумового процесу. Особливу увагу приділяється стадійно-результативному опису, враховуючи, зокрема, важливість моменту «інсайту» у вирішенні завдань. У когнітивній психології основний акцент робиться на розумінні процесів переробки інформації та структури мислення, зокрема, на поняттєвому мисленні та його ролі у загальній структурі інтелекту.

У вітчизняній психології акцент здебільшого робиться на розгляданні мислення через призму діяльності, та розрізняються змістовий та процесуальний його аспекти. Це важливо для вивчення, з одного боку, видів мислення, таких як наочно-дійове чи поняттєво-логічне, і, з іншого боку, функцій мислення, які забезпечують його функціонування.

Зазначення взаємозв'язку між знаннями та розумовими здібностями важливо для розуміння того, як мислення працює як система. Вивчення взаємодії знань із розумовими здібностями допомагає визначити, як особистість розвивається у процесі мислення та навчання.

1.2. Психологічні особливості розвитку мислення

Динаміку мислення можна вивчати на різних рівнях, використовуючи емпіричні та теоретичні підходи [5; 10]. Експериментальні дослідження, що досліджують емпіричний рівень, можуть використовувати різні моделі для опису та пояснення результатів. «Лінійна модель» є однією з можливих підходів, існуючих в психологічних дослідженнях. Такі моделі можуть бути досить простими та обмеженими, описуючи прямолінійні взаємозв'язки між факторами та результатами. Лінійна модель може бути корисною для деяких випадків, коли взаємозв'язки між змінними справджують лінійний характер.

Однак в контексті розвитку розумових процесів, особливо в контексті мислення, яке є складним та багатогранним явищем, така модель може бути недостатньою.

Багатоаспектність та взаємозв'язки між різними аспектами мислення можуть бути більш точно висвітлені за допомогою більш складних моделей, таких як мережеві моделі, системні підходи або нелінійні динамічні моделі. Ці підходи можуть враховувати внутрішні причинно-наслідкові зв'язки та неоднорідність процесів розвитку. Також важливо враховувати, що розвиток розумових процесів є динамічним та складним процесом, і відповідні моделі повинні враховувати індивідуальні варіації, взаємодії з оточуючим середовищем та вплив зовнішніх чинників [27].

Вивчення теоретичного рівня мислення передбачає розробку концептуальних моделей, які спрямовані на розуміння структури та механізмів мислення. Ці моделі можуть включати в себе концепції, теорії та фреймворки, які розкривають основні принципи та взаємозв'язки між різними аспектами мислення. Наприклад, в когнітивній психології розвинуті теоретичні моделі, такі як модель обробки інформації, теорія схем, теорія конструктів та інші. Кожна з цих моделей спробована теоретично виокремити ключові етапи та механізми, які лежать в основі мислення. На теоретичному рівні можна також досліджувати вплив різних факторів на розвиток мислення, таких як генетичні, соціокультурні, освітні та інші впливи. Це допомагає у створенні комплексного уявлення про те, як формується та розвивається мислення в індивіда. Важливим аспектом теоретичних моделей є їхня здатність пояснювати явища на рівні загальних принципів та законів, що сприяє розвитку наукового розуміння мислення. Однак для повноти уявлення про мислення важливо поєднувати теоретичні підходи з емпіричними дослідженнями для перевірки та корекції теорій у світлі нових даних [33].

Використання комбінації емпіричних і теоретичних підходів у дослідженнях мислення є дійсно продуктивним підходом, оскільки це дозволяє отримати комплексний погляд на проблему та забезпечити більш глибоке розуміння. Обидва напрями взаємодіють, доповнюючи один одного та створюючи більш повні картини. Емпіричні дослідження надають конкретні дані та факти, які можуть бути використані для перевірки та підтримки теоретичних концепцій. Вони дозволяють підтвердити або спростувати гіпотези, перевірити та розширити існуючі теорії. Теоретичні моделі, у свою чергу, можуть вказувати напрямок для емпіричних досліджень, надаючи рамки для сприйняття та тлумачення отриманих результатів. Вони можуть допомагати зрозуміти механізми, які керують мисленням, та визначити ключові фактори, що впливають на його розвиток. Поєднання цих підходів створює взаємодію між теорією і практикою, сприяючи розвитку наукового знання та вдосконаленню практичних застосувань у сфері психології та мислення.

Згідно з Г. Уоллес, який у своїй концепції творчого процесу виділяє чотири етапи, що відображають динаміку творчого мислення:

1) підготовка – формулюється завдання, уточнюються його умови, проводиться прогнозування можливих шляхів вирішення, і особа робить спроби його розв'язання;

2) інкубація, тобто «відмова» від активного розв'язання завдання. Особа зосереджує свою увагу на інших справах, можливо, навіть віддає себе відпочинку. Цей період неактивного мислення може сприяти виникненню нових ідей чи підходів;

3) прояснення – відбувається інтуїтивне проникнення в суть завдання. Особа може отримати «світловий момент» чи інсайт, що дозволяє розуміти проблему чи завдання більш глибоко;

4) перевірка – передбачає випробування і реалізацію розв'язання. Особа перевіряє свої ідеї на практиці та оцінює їх ефективність. Якщо необхідно, вносяться корективи та вдосконалення [28]. Ця модель дозволяє зрозуміти, що творчий процес не завжди лінійний, а інкубаційний період, коли розум неактивний щодо конкретного завдання, може бути важливим для досягнення нових та оригінальних ідей [28].

Відповідно до А. Пуанкаре, на етапі інкубації або «дозрівання» рішення проблеми формується несвідомо, коли особа не займається активним пошуком рішення. Інсайт (раптове розуміння чи вдихновення) може виникнути після цього етапу «дозрівання». Важливо відзначити, що під час інкубації мозок працює несвідомо над проблемою, і саме ця несвідома обробка інформації може призвести до раптового прозріння. Поняття «автоморфні функції», також пов'язане з ідеєю того, що певні операції чи механізми мислення можуть працювати автономно або навіть поза свідомістю, сприяючи творчому процесу. Отже, концепція «дозрівання» А. Пуанкаре інтересується тим, як несвідомий розум може впливати на творчий процес та призводити до інсайтів і новаторських рішень [18].

Чотиристадійний опис Г. Уоллесом розумового процесу не розкриває механізмів і рушійних сил мислення особистості, а лише фіксує деяку лінійну, феноменологічно дану послідовність станів свідомості суб’єкта, між якими не можна провести чіткої межі. Такі моделі можуть бути обмеженими в аспекті деталізації механізмів та рушійних сил мислення. Моделі, які розглядають динаміку мислення, часто є загальними узагальненнями і не враховують всіх деталей або внутрішніх механізмів, що відбуваються в мозку. Їхній основний акцент може бути зроблений на ключових етапах та певних властивостях творчого процесу. Для більш докладного розуміння механізмів мислення та рушійних сил застосовуються більш деталізовані підходи, такі як

нейропсихологічні дослідження, які вивчають, як різні частини мозку взаємодіють під час мислення та творчості. Моделі типу чотиристадійного опису використовуються як загальні схеми для розуміння, але для більш конкретних досліджень та розгляду конкретних механізмів застосовують більш продуктивні методи і підходи [28].

Описи семи стадій творчого мислення П. М. Якобсона, вказують на спробу більш деталізованого вивчення динаміки мислення. Кожна з цих стадій представляє окремий етап у процесі творчого мислення та розв'язання завдань:

1) період інтелектуальної готовності суб’єкта (суб’єкт готується до роботи над завданням, можливо, акумулюючи відповідні знання та навички);

2) виникнення потреби розв’язувати завдання (стадія, на якій суб’єкт відчуває потребу чи необхідність вирішити конкретне завдання чи проблему);

3) формулювання завдання і моделювання ідей (суб’єкт ставить конкретне завдання та розробляє ідеї або моделі, які можуть допомогти у його розв’язанні);

4) пошуки способів розв’язання (спроби суб’єкта знайти різні шляхи для вирішення поставленого завдання);

5) окреслення принципів розв’язання (формулювання основних принципів, які можуть використовуватися для розв’язання задачі);

6) моделювання схеми розв’язання на основі принципів (розробка конкретної схеми або плану розв’язання, використовуючи визначені принципи);

7) оформлення та презентація розв’язання (представлення фінального розв’язання чи результатів творчої роботи) [22].

Описані Дж. Дьюї етапи відображають ключові моменти у мисленнєвому процесі та розв'язанні проблем. Дж. Дьюі розрізняє п’ять етапів мисленнєвого процесу:

1) зіткнення особистості з проблемами (особистість стикається з ситуацією чи завданням, що викликає певні труднощі чи неясності. Це початковий етап, де виникає свідомість проблеми;

2) окреслення зони локалізації проблеми (особистість активно аналізує проблему та визначає її межі чи основні аспекти. Цей етап допомагає вже більш конкретно зорієнтуватися у ситуації;

3) прогнозування можливого розв’язання (особистість формулює різні можливі варіанти розв'язання проблеми, використовуючи свої знання та досвід);

4) раціональне перетворення однієї ідеї у форму логічного міркування (на цьому етапі вибирається один чи декілька потенційних варіантів розв'язання, і особистість працює над тим, щоб перетворити ці ідеї в логічно виправдані аргументи чи кроки);

5) верифікація одержаного розв’язання проблеми (особистість перевіряє або тестує обране рішення, переконуючись у його правильності чи адекватності [36]. Ці етапи відображають не лише логічний розвиток думок, але й акцентують на важливості взаємодії особистості з проблемою та процесом розв'язання.

Уільям Джеймс, вніс значний внесок у вивчення мисленнєвого процесу та його психологічного аналізу. Його праці в галузі психології виокремлюються в контексті функціоналізму, школи, яка акцентує на вивченні функцій розуму і поведінки, а не лише їхньої структури. В одній із своїх праць, «Принципи психології», Джеймс пропонує власний погляд на мислення та інші психічні явища. Основна ідея його функціоналізму полягає в тому, що мислення та інші психічні процеси існують для того, щоб вирішувати конкретні завдання і пристосовуватися до навколишнього середовища. Джеймс визначав мислення як «особистий потік свідомості, і він вважав його

не лише реакцією на зовнішні подразники, але й активним процесом вирішення проблем і досягнення мети. Він надавав велике значення ідеї вибору, прийняття рішень та адаптації до змін. Таким чином, Джеймс вніс вагомий внесок у розуміння мислення як функціонального процесу, який служить певним цілям та допомагає особистості адаптуватися до навколишнього середовища [31].

Анатолій Зельц, український психолог і філософ, що займався вивченням психологічних механізмів мислення, а також висвітлював аспекти творчості та процесу формування ідей, акцентував увагу на репродуктивних операціях як основі творчих досягнень. Він досліджував психічні процеси, які лежать в основі творчості, і вважав, що продуктивне мислення може виникнути як результат активного використання репродуктивних операцій. Він, також як і деякі психологи-когнітивісти, розглядав творчість через призму обробки інформації в мозку, навіть порівнюючи цей процес із роботою електронних обчислювальних машин. Такий підхід до розуміння творчого процесу відзначається спробою визначити механізми, що лежать в основі мислення та творчості, зокрема, шляхом аналізу репродуктивних операцій та їхнього впливу на формування ідей та рішень [24].

Карл Дункер був важливим фігурантом в історії експериментальної психології та психології мислення. Він відомий своїми дослідженнями і внеском у розвиток теорії мислення. Одним із його важливих внесків стало введення нового типу задач, відомих як «функціонально фіксовані» або «затруднюючі» завдання. У цих завданнях мислення суб'єкта розвивається через внутрішні резерви і механізми, залучаючи його внутрішні потужності та когнітивні можливості для розв'язання проблеми. Ці завдання дозволяють вивчати творчий аспект мислення та здатність особистості до саморозвитку в процесі розв'язання завдань. Це була значуща зміна підходу, оскільки

дослідження Дункера вказували на те, що мислення може бути більш творчим та внутрішньо орієнтованим, аніж просто реакцією на зовнішні збуджувальні чинники. Його експериментальний підхід дав можливість розглядати мислення як більш динамічний та внутрішньо керований процес [15].

В. Келер і К. Дункер свої дослідження спрямовували на розуміння специфіки сприйняття та мислення. Феномен «переструктурування» вказує на важливі зміни в способі сприйняття або розуміння ситуації, які можуть виникати внаслідок інсайту. Інсайт визначається як раптове розуміння або освітлення проблеми чи ситуації. У контексті переструктурування це може означати виникнення нового уявлення або розуміння, яке змінює спосіб, яким особистість бачить чи розуміє проблему. Дослідження Дункера, зокрема, підкреслювали, що не тільки раціональне мислення, а й творчість та інсайт грають важливу роль у процесі розв'язання проблем та переструктурування ситуацій. Ці аспекти можуть визначити, як людина усвідомлює, інтерпретує та розв'язує завдання чи проблему [15].

Відповідно до Дункера, мисленнєвий процес розвивається на основі усвідомлення когнітивного дисонансу і наступної реалізації функціонального розв'язання проблеми чи задачі:

1) відбувається усвідомлення когнітивного дисонансу (особистість усвідомлює наявність конфлікту, непорозуміння чи проблеми, яка вимагає розв'язання. У цьому контексті когнітивний дисонанс є драйвером для активного пошуку вирішення ситуації);

2) реалізується функціональне розв’язання (утворюється спільний контекст для розуміння того, як мисленнєвий процес розвивається та як людина впорається з когнітивними труднощами чи завданнями [15].

Внесок К. Дункера полягає в тому, що він виділив та деталізував два рівні динаміки мислення: внутрішній та зовнішній. Внутрішній рівень

(механізм розвитку мислення) описує внутрішній процес, який відбувається у мозку людини. Дункер розглядав мислення як систему внутрішніх механізмів, які дозволяють особистості вирішувати проблеми, розв’язувати завдання та створювати нові ідеї. Ці механізми включають у себе внутрішні процеси уявлення, асоціації, генерації ідей та інші когнітивні функції. Зовнішній рівень (процес зовнішнього прояву) описує зовнішній аспект мислення, тобто те, як ці внутрішні механізми проявляються в конкретних процесах і діях, які можна зафіксувати чи виміряти. Наприклад, це може бути виявлення в процесі вирішення проблем, виражене у діалозі, написанні тексту чи в інших зовнішніх виявах. Ця диференціація дозволяє краще розуміти внутрішні процеси мислення та їх зовнішні вияви, а також вивчати взаємодію між цими рівнями в контексті розв’язання проблем чи завдань.

Отже, процес мисленнєвого пошуку можна визначити як послідовність елементарних операцій та використання евристик. Елементарні операції є базовими, простими операціями мислення, які включають в себе такі етапи, як аналіз інформації, асоціації, сортування даних, порівняння, групування тощо. Кожна з цих операцій може виконувати обмежену функцію в рамках задачі або проблеми. Евристики є евристичними стратегіями або елементи «правила-ознака», які спрощують прийняття рішень та допомагають в розв'язанні проблем. Евристики можуть бути швидкими та ефективними, але вони не завжди гарантують оптимальні результати. Наприклад, представлення проблеми у вигляді підзадач чи використання аналогій може слугувати евристиками. Такий підхід до мисленнєвого пошуку дозволяє розглядати процес як систему послідовних етапів, які включають у себе використання різних операцій та стратегій для досягнення поставленої мети чи розв'язання завдання. Елементарні операції та евристики можуть взаємодіяти, створюючи

більш складні когнітивні процеси в межах мисленнєвого пошуку (А. Ньюел, Г.А. Саймон, Б. Шоу та ін.) [20].

Відповідно до О. К. Тихомирова, який розглядає процес розв'язання мисленнєвих задач як більш складний, що включає в себе не тільки інформаційні аспекти, але й функціональні та ціннісні компоненти. Розглядання смислу та цінностей в контексті розв'язання задач може допомогти краще розуміти, як людина взаємодіє з інформацією, формує свої переконання і приймає рішення. Зокрема, управління діяльністю за розв'язанням задач може включати в себе не лише обробку інформації, а й врахування смислу завдання та його значення для особистості. Такий підхід підкреслює важливість не лише когнітивних процесів, а й емоційних, мотиваційних та ціннісних аспектів у формуванні рішень. Такий комплексний підхід відображає складність інтелектуальної діяльності та розв'язання завдань у реальному житті, враховуючи не лише логіку і розумові процеси, але і суб'єктивний переживальний аспект та внутрішні цінності [10].

Метакогнітивні процеси є важливою частиною когнітивних функцій та включають різні аспекти віддзеркалення та контролю за власним мисленням та пізнанням. Зазначені Г. Брауном аспекти відображають ключові аспекти метакогніції, а саме: самодіагноз в процесі усвідомлення проблеми – це вміння розрізняти між вже відомою та новою інформацією в тексті задачі, людина визначає, що вже знає, і визначає, які аспекти проблеми ще потрібно дослідити чи вивчити; планування стратегії розв’язання задачі – це аспект метакогніції стосується здатності планувати та вибирати стратегії для ефективного розв'язання проблем чи завдань; прогнозування складності задачі та шансів досягнення успіху, тобто, усвідомлення власних здібностей та розуміння того, наскільки завдання може бути складним чи важким для виконання; здійснення паралельної та перспективної оцінки реалізованої дії як здатність одночасно

визначати та оцінювати ефективність власних дій та розуміння можливих перспектив в їх розвитку; контроль за реалізацією діяльності – постійний контроль за тим, як виконується завдання, та можливість внесення коректив в дію в процесі виконання [27]. Ці аспекти допомагають людині свідомо керувати своїм мисленням, адаптуватися до різних ситуацій та покращувати ефективність власної пізнавальної діяльності.

Концепція Я.О. Пономарьова відзначається важливим акцентом на структурно-рівневому аспекті мислення, розглядаючи інтелектуальні механізми, які включають як інтуїтивні, так і логічні компоненти:

1. Структурно-рівнева модель мисленнєвого процесу – модель відображає ієрархічну структуру мисленнєвого процесу, розкриваючи різні рівні та етапи, які взаємодіють між собою. Це дозволяє докладно розглядати інтелектуальні механізми, їх взаємозв'язки та функції.
2. Інтуїтивна та логічні складові процесу мислення. Розрізнення між інтуїтивною (неусвідомлюваною) та логічною (усвідомлюваною) складовими підкреслює важливість обох аспектів у функціонуванні мислення. Це враховує той факт, що деякі аспекти мислення можуть відбуватися на рівні неусвідомленого інтуїтивного сприйняття.
3. Врахування особистісної та комунікативної обумовленості: додаткові положення, які враховують особистісну та комунікативну обумовленість мисленнєвого процесу, підкреслюють роль індивідуальних рис особистості та взаємодії з іншими людьми у формуванні та розвитку мислення.

Такий підхід до вивчення мислення дозволяє зрозуміти його складність та враховувати різноманіття факторів, що впливають на цей процес. Це може допомогти не лише в розвитку теоретичного розуміння мислення, але й у

вирішенні практичних завдань, пов'язаних із розвитком інтелектуальних здібностей та підтримкою когнітивних функцій особистості [11].

Отже, системно-рівневий підхід дозволяє розглядати мислення як складний процес, що включає в себе різні рівні та аспекти. Це дозволяє уникнути вузького уявлення про мислення та враховувати багатофакторність його впливу. Оскільки мислення тісно пов'язане з іншими аспектами психічної діяльності та особистісного розвитку, такий підхід може сприяти більш повному розумінню та підтримці інтелектуального потенціалу людини. астосування цього підходу в практиці може включати розробку індивідуальних підходів до навчання та розвитку особистості з урахуванням її психологічних особливостей та рівня розвитку мислення. Також це може мати важливе значення для психологічної корекції та розвитку когнітивних функцій у людей з різними особистісними особливостями. Практичні застосування системно-рівневого підходу можуть бути різноманітні, включаючи навчальні програми, психологічні консультації, та розробку інноваційних методів управління навчальним процесом.

Розроблені І. М. Семеновим методи аналізу мислення нормативно-категоріального (розглядає мислення через сприйняття явищ та якостей цього процесу. Аналізується конкретність та обсяг мисленнєвого матеріалу, зокрема його категоріальний склад) та структурно-функціонального (досліджується структура мислення, його компоненти та внутрішні зв'язки. Розглядаються функції, які виконує мислення в різних ситуаціях та завданнях.) Такий комплексний підхід може бути корисним для розуміння процесів мислення та розвитку нових методик аналізу, що можуть мати практичне застосування у вивченні інтелектуальних здібностей та розвитку когнітивних функцій [19].

Згідно з дослідженнями І.М. Семенова [19], мислення в процесі пошуку рішення проходить три основні макроетапи:

1) реалізація неадекватних уявлень особистості (на цьому етапі особистість може використовувати неадекватні стратегії або уявлення для розв’язання проблеми. Можливо, використовуються неправильні концепції чи підходи);

2) рух в заблокованому мисленнєвому процесі (особистість може стикатися з труднощами та блокуванням у розв’язанні проблеми. Можливо, на цьому етапі виникає відчуття тупіка та невизначеност);

3) реалізація принципу знаходження правильного розв’язання (особистість доходить до здатності знаходження правильного розв’язання проблеми. Можливо, використовуються нові стратегії чи переосмислення уявлень для досягнення успіху).

Ці етапи вказують на динаміку та розвиток мисленнєвого процесу в процесі пошуку рішення проблеми. Аналіз таких етапів може допомогти в розумінні та оптимізації мисленнєвих процесів особистості в умовах розв’язання завдань та проблем.

Таке систематизоване узагальнення матеріалу дозволяє виділити три основні типи модельного відображення мисленнєвого процесу:

1) стихійний – тип моделі, що характеризується відсутністю чіткої структури та послідовності в мисленнєвому процесі. Мислення сприймається як емпіричний, інтуїтивний потік думок без визначеної організації;

2) інсайтний – виділяється моментом «інсайту» або внезапного проникнення в сутність проблеми. Модель покладається на усвідомлення рішення, яке з'являється раптово та неочікувано;

3) поетапний (структурно-рівневий) – описується послідовністю та ієрархією етапів у мисленнєвому процесі. Модель визначає різні стадії, які особистість проходить від постановки проблеми до досягнення розв’язання..

Ці типи моделей допомагають розуміти та аналізувати різні аспекти та особливості мисленнєвих процесів в різних контекстах та ситуаціях.

Поняття «розумовий розвиток» є комплексним та має різні визначення в психологічній літературі. Загальною ідеєю є те, що це процес розвитку когнітивних, інтелектуальних та мислительних здібностей особистості. Давидов розумовий розвиток розглядає як системний процес, що включає в себе різні сторони пізнавальної діяльності, такі як сприйняття, мислення, уява, мовлення. Жан Піаже розглядав розумовий розвиток як поступовий процес конструювання знань про навколишній світ, який відбувається через взаємодію індивіда з навколишнім середовищем. Лев Виготський акцентував на важливості соціального взаємодії та культурного середовища в розумовому розвитку. Він визначав розвиток, як результат внутрішнього переформування і зовнішнього впливу. Ісаак Якобсон визначав розумовий розвиток як внутрішній процес, що включає в себе здатність до аналізу і синтезу інформації, вміння вирішувати проблеми та логічно мислити [20].

Відповідно до С. Л. Рубінштейна, який вніс важливий внесок у розуміння мислення та його операційної сторони, однією з ключових ідей в його роботах є концепція «засобу аналізу через синтез», яка визначає основний механізм мислення. Рубінштейн розглядав мислення як діяльність, яка виникає внаслідок взаємодії індивіда із світом, особливо в проблемних ситуаціях. Проблемна ситуація визначалася як розрив між тим, що є, і тим, що має бути, і вона виступає вихідною точкою для мисленнєвого процесу. «Засіб аналізу через синтез» означає, що мислення включає в себе аналітичні та синтетичні операції. Аналітична операція полягає в розчленуванні проблемної ситуації на частини, вивченні їхніх взаємовідносин і визначенні їхніх характеристик. Синтетична операція, навпаки, полягає в об'єднанні окремих елементів чи ідей для створення нового цілісного уявлення чи рішення

проблеми. Ця концепція наголошує на тому, що мислення є активним, творчим процесом, що виникає в ситуації невизначеності та вимагає аналізу та синтезу для досягнення розуміння та розв'язання проблем [19].

Згідно з Л. Л. Момот, інтуїція виникає завдяки актуалізації фізичних і духовних сил, і вона не залежить від умовисновків та доказів. Цей підхід до інтуїції підкреслює її нетрадиційний характер і розглядає її як форму пізнання, що виникає за межами свідомого мислення. Інтуїція сприймається як результат внутрішнього зрозуміння чи висновку, який приходить не через раціональний аналіз, а через інтуїтивне сприйняття чи відчуття [16]. В.О. Моляко, вказуючи на сутнісний зміст стратегій, пов'язує це оригінальне психічне утворення з готовністю до творчої діяльності та комплексом вмінь і здібностей для її здійснення [16].

Емоції часто можуть впливати на когнітивні процеси, включаючи сприйняття та інтерпретацію інформації. Емоційна реакція може виникати перед або паралельно з когнітивним сприйняттям подій і впливати на те, як інформація обробляється та інтерпретується. Існує концепція, відома як «емоційне виправдання» (emotional reasoning), яка вказує на те, що емоційний стан може впливати на спосіб, яким ми сприймаємо та оцінюємо ситуації. Емоції можуть впливати на наше мислення і прийняття рішень, навіть якщо це не завжди відповідає об'єктивній реальності. Цей взаємозв'язок між емоціями і когніцією є складною і багатогранною областю досліджень в психології, яка продовжує привертати увагу вчених [33]. А. В. Брушлінський зазначає: «Адже суб’єкт формує й розвиває своє мислення як складне багаторівневе утворення. …для суб’єктно-діяльнісного підходу й відповідної теорії, розробленої С. Л. Рубінштейном та його школою, основними й дуже різними рівнями є діяльність, всередині неї психічне – як процес». Мислення виступає не тільки як розумовий процес, але й як результат впливу особистісних факторів та

мотивацій суб'єкта, що підкреслює важливість розгляду мислення в контексті діяльнісного та особистісного плану.

Отже, мислення – це процес, який розвивається всередині активної діяльності суб'єкта. Цей неперервний психічний процес дозволяє особистості аналізувати, синтезувати та узагальнювати нові обставини, створюючи тим самим нові розумові операції і інтелектуальні дії. Важливо враховувати, що мислення виникає в реальних умовах життя, де суб'єкт стикається з новими завданнями та проблемами. Цей процес вимагає використання існуючих розумових операцій та їх трансформацію для ефективного розв'язання завдань.

Розвиток мислення не обмежується простим накопиченням знань та розумових операцій. Мисленнєві перетворення відіграють провідну роль у формуванні нових структур мисленнєвої діяльності, адже можуть виникати під впливом різних факторів, таких як нові життєві ситуації, навчання, самоспостереження, інсайти чи креативні відкриття. Вони дозволяють створити цілісні новоутворення в особистості, що сприяє її подальшому розвитку та зростанню мисленнєвих здібностей.

Перехід до підліткового періоду супроводжується не лише фізичними змінами, а й когнітивними та соціальними перетвореннями. Оволодіння науками та підвищені вимоги до навчання в школі викликають інтенсивний розвиток когнітивних функцій. У підлітковому віці пам'ять, мислення та мовлення розвиваються відповідно до вимог освітньої системи. Підлітки вивчають більше предметів і, таким чином, залучають до діяльності різні аспекти свого когнітивного апарату. Розвиток мислення може проявлятися в умінні аналізувати складніше матеріал, усвідомлювати абстрактні концепції та використовувати більше стратегій при розв'язанні завдань.

1.3. Критичне мислення у підлітковому віці

Термін «критичне мислення» (Critical Thinking) відомий завдяки роботам таких психологів, як Ж. Піаже, Дж. Брунер, Л. С. Виготський та ін., однак на сучасному етапі вивчення зазначеного явища існує велика різноманітність підходів щодо його визначення. Так, в українській мові «критичний» асоціюється з чимось конфліктним, негативним, тим, що стосується недоліків. Наприклад, ще Б. М. Тєплов вважав, що «критичність - це вміння строго оцінювати роботу думки, ретельно зважувати усі за і проти гіпотези і піддати гіпотезу всебічної перевірці». Б. В. Зейгарнік розглядала критичність як прояв регулюючої функції мислення і вважала, що критичність складається в умінні обмірковано діяти, перевіряти і виправляти свої дії у відповідності з об'єктивними умовами [4].

Критичне мислення в англомовному тлумаченні розглядається як вид мислення, який виходить за межі простого накопичення фактів і включає у себе активний процес оцінки, аналізу та критики інформації. Загашев І. О. підкреслює, що критичне мислення виявляється у вмінні розмірковувати над тим, як отримані знання, замість того, щоб обмежуватися лише запам'ятовуванням чи фіксацією фактів [3]. Критичне мислення передбачає здатність аналізувати інформацію, визначати її джерела, оцінювати достовірність та важливість, а також формувати обґрунтовані висновки на основі отриманих знань. Воно спрямоване на розвиток навичок аналізу, самокритики та вміння самостійно приймати рішення на підставі об'єктивної інформаці.

Критичне мислення, за визначенням Д. Халперн в роботі «Психологія критичного мислення», означає «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату» [7]. Критичне мислення ще називають спрямованим мисленням. Це вказує на те, що критичне мислення включає в себе не лише спроможність аналізувати

інформацію, але й використовувати певні когнітивні навички і стратегії для досягнення конкретних результатів чи рішень. Одним із аспектів критичного мислення є здатність спрямовувати свої мислительні зусилля з метою досягнення конкретних цілей чи завдань.

В зарубіжній традиції критичне мислення розглядається як наявність певних навичок, які сприяють самостійному осмисленню та аналізу інформації. Ключовими елементами цього підходу є акцент на розвиток конкретних когнітивних стратегій і навичок, які допомагають ефективно опрацьовувати інформацію, вирішувати проблеми та робити обґрунтовані висновки. Наприклад, критичне мислення може включати в себе здатність до аналізу аргументації, визначення невиразностей або протиріччя в інформації, розрізнення фактів від думок, та оцінку достовірності джерел. Такі навички можуть бути важливими в навчальних, професійних та особистих ситуаціях, де важливо приймати обґрунтовані рішення на підставі доступної інформації.

У вітчизняній психологічній літературі відображаються різні аспекти поняття критичне мислення. Узагальнюючи їх, можна сказати, що критичне мислення включає в себе набір когнітивних навичок та стратегій, які спрямовані на обґрунтований та критичний аналіз інформації. Основні риси критичного мислення, виокремлюються унаступних визначеннях:

1) критичне мислення передбачає здатність систематично розбиратися в інформації, виділяти ключові аспекти, об'єднувати різні частини в цілісний погляд та обґрунтовувати свої висновки (процес аналізу, синтезу та обгрунтовування оцінки достовірності);
2) критичне мислення дозволяє розглядати ситуацію в цілому, розуміти причинно-наслідкові зв'язки і шукати альтернативні рішення чи точки зору (визначення причин та альтернатив);

3) критичний мислитель ставить під сумнів припущення, перевіряє факти на достовірність та враховує різні джерела інформації (ретельна оцінка припущень та фактів);
4) критичне мислення веде до об'єктивних висновків, які ґрунтуються на аналізі усіх доцільних факторів та логічних процесах (обєктивність та логічність висновків) [1].

Критичного мислення відповідає основним аспектам мислення як пізнавального процесу та передбачає:

1) здатність аналізувати інформацію, виділяти ключові пункти, ставити перед собою завдання здійснення логічних висновків і виводів на основі наданої інформації;
2) уміння об'єктивно оцінювати інформацію, враховувати різні точки зору, враховувати аргументи та контраргументи, а потім приймати обґрунтоване рішення;
3) аналіз якісності інформації, виявлення її переваг і недоліків, а також свідомий огляд власного розуміння і процесу прийняття рішень;
4) фокус на досягненні конкретних результатів, а не лише на процесі самого мислення. Це включає у себе розробку конкретних цілей і планів дій.

Зазначені вище тези акцентують важливість аналізу, обґрунтованого прийняття рішень та усвідомлення процесу мислення, що відображає сутність критичного мислення у визначенні С. Терно [1].

Отже, Критичне мислення включає у себе усвідомлення власного мислення, аналіз власних поглядів та думок, а також рефлексію над власним процесом прийняття рішень. Критичне мислення передбачає вміння чітко формулювати поняття, аналізувати судження (власні та інших), ставити запитання, що спрямовані на розкриття суті питань або проблем. Критичне

мислення включає у себе аналіз інформації, розбір аргументів, виявлення логічних зв'язків, визначення головних ідеї, а також врахування контексту. Критично мисляча особистість може розглядати інші точки зору, оцінювати аргументи інших людей, розуміти різноманітні підходи до розв'язання проблем. Такий комплекс вмінь і навичок робить особу здатною до об'єктивного та аналітичного мислення, а також допомагає у подальшому вдосконаленні і розвитку.

Практична орієнтація критичного мислення дозволяє йому бути ефективним інструментом у різних ситуаціях життя. Критично мисляча особистість активно ставить запитання щодо оточуючого світу, інформації та власних переконань. Це допомагає зосереджуватися на суттєвому та знаходити раціональні рішення. Здатність виділяти головне важлива для ефективного аналізу інформації. Критично мислячі люди уміють визначити ключові аспекти проблеми чи ситуації. Критичне мислення дозволяє розпізнавати суб'єктивність та необ'єктивність у власнихсудженнях та судженнях інших людей. Критично мислячі особистості здатні визначати причини та передбачати можливі наслідки прийнятих рішень. Здатність розвивати альтернативні шляхи розв'язання проблеми є важливою частиною практичної орієнтації критичного мислення. Критично мислячі люди можуть аналізувати потенційні наслідки своїх та чужих дій, що допомагає приймати обдумані рішення. Ці аспекти допомагають критично мислячим людям робити обґрунтовані висновки, діяти раціонально та вирішувати завдання з ефективністю [7].

Технологія розвитку критичного мислення, яка була висловлена ще Сократом, продовжує бути актуальною й в сучасному освітньому середовищі. Метод маєвтики, введений Сократом, є підхідом, що стимулює самостійне мислення та аналіз, а не передає готові знання [2].

Ваша заява висвітлює важливий аспект критичного мислення, який пов'язаний із свідомою оцінкою та рефлексією над інформацією та цінностями. Давайте розглянемо кілька ключових аспектів, що виокремлюють рефлексивно-оціночну діяльність в контексті критичного мислення: Рефлексивно-оціночна діяльність передбачає не лише прийняття інформації, але й активне взаємодію з нею. Це може включати дослідження, аналіз та пошук інформації, яка допомагає зрозуміти складність навколишнього світу. Критичне мислення передбачає здатність розрізняти і визначати якісні відмінності в інформації, думках чи ситуаціях. Людина, яка має рефлексивно-оціночні навички, може розрізняти факти від припущень та розуміти різницю між різними точками зору. Оціночна діяльність включає вибір цінностей, які є для людини найбільш важливими. Це може виникати через відображення над власними цінностями, аналіз власних переконань та усвідомлення того, що є для людини справжньою цінністю. Ключовим аспектом є визначення того, які цінності є для людини найбільш актуальними в конкретний момент. Рефлексивно-оціночна діяльність допомагає розуміти, як цінності можуть змінюватися від ситуації до ситуації. Рефлексивно-оціночна діяльність є важливим компонентом розвитку критичного мислення, оскільки вона сприяє самоаналізу, усвідомленню та глибокому розумінню власних переконань і цінностей у контексті складного світу [4].

Ваш опис рефлексії відображає глибоке розуміння її ролі у визначенні оціночної діяльності та розвитку критичного мислення. Давайте детальніше розглянемо деякі ключові аспекти рефлексії та її зв'язок із критичним мисленням:

Аналіз і усвідомлення. Рефлексія включає в себе аналіз та усвідомлення різних аспектів життя, включаючи власні дії, думки та емоції. Цей процес дозволяє людині розуміти, як вона сприймає світ і взаємодіє з ним.

Самоідентифікація. Рефлексія допомагає визначити власні цінності, здібності, стилі мислення та інші аспекти особистості. Це важливо для розуміння того, як власні переконання можуть впливати на сприйняття і реакції.

Уточнення знань. Рефлексія дозволяє переглядати і уточнювати свої знання, виявляти можливі прогалини або суперечності в розумінні інформації.

Розвиток критичного мислення Рефлексивно-оціночна діяльність стає основою для розвитку критичного мислення. Під час рефлексії людина оцінює не лише факти, а й власний підхід до їх сприйняття і обробки.

Розвиток взаємодії з іншими. Рефлексія також розширюється на взаємодію з іншими людьми та соціальним оточенням. Усвідомлення власних взаємин із спільнотою може сприяти розвитку соціального критичного мислення.

Отже, рефлексія виступає як інструмент для розвитку свідомості, аналізу та самоосвіти, що є важливими компонентами критичного мислення. Цей процес допомагає людині не лише засвоювати інформацію, але й усвідомлювати свої власні погляди і пристосовувати їх відповідно до нових знань та досвіду [1; 3; 6].

Підлітковий вік є періодом, коли діти виявляють особливий інтерес та здатність до розвитку критичного мислення. Сприяють розвитку критичного мислення, наступні особливості мислення підлітків:

1) здатність швидко адаптуватися до нових ситуацій та змінювати свій погляд на різні аспекти проблеми. Це сприяє розвитку гнучкості у мисленні, що є важливою складовою критичного мислення.
2) розгляд мисленнєвих проблеми з різних точок зору та розуміння того, що ситуація може мати кілька аспектів вирішення.

3) виявлення інтересу до минулих подій чи мрії про майбутнє, сприяє розвитку багатовимірного мислення.
4) поступово розвивається вміння розуміти погляди інших людей і бачити ситуації з їхнього боку. Це може допомагати їм аналізувати різні точки зору та враховувати їх у процесі прийняття рішень.

Основними особливостями мислення дітей цього віку є гнучкість, оборотність, вихід за межі «тут і зараз», багатовимірність, здатність робити логічні висновки (умовисновки), пошук причино-наслідкових зв'язків [5, с.469]. Тож все зазначене дає можливість вважати підлітковий вік сенситивним періодом для розвитку критичного мислення.

Психологічні особливості критичного мислення підлітків можуть бути досить складними і залежать від багатьох факторів, таких як розвиток мозку, соціальне оточення та особистісні особливості.

Розвиток когнітивних навичок: підлітки поступово розвивають свої когнітивні навички, включаючи здатність аналізувати інформацію, робити висновки і оцінювати різні точки зору. Критичне мислення розвивається протягом підліткового періоду.

Прагнення до самостійності: підлітки починають формувати свою власну самостійність і самоідентифікацію. Це може призводити до появи більш критичного погляду на світ і схильності питати запитання і висловлювати незалежні думки.

Вплив соціального середовища: соціальне середовище, включаючи сім'ю, друзів, школу та медіа, може суттєво впливати на критичне мислення підлітків. Вони можуть приймати погляди свого оточення або починати висловлювати власні, незалежні думки.

Підвищена емоційність: підлітки можуть бути більш схильні до емоційного реагування та закріпити свої погляди на основі особистих

переживань. Це може впливати на їх здатність аналізувати об'єктивну інформацію та поставити питання. Загалом, критичне мислення підлітків розвивається поступово і може залежати від багатьох факторів. Важливо стимулювати їх критичне мислення, надавати можливості для висловлювання власних думок та сприяти розвитку їх аналітичних навичок.

РОЗДІЛ ІІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

2.1. Організація дослідження

Експериментальне дослідження психологічних особливостей критичного мислення підлітків проводилось протягом 2023 року в 6 – х класах ЗЗСО м. Конотоп. Дослідженням було охоплено 50 підлітків. Аналіз рівня розвитку логічних компонентів мислення та мисленнєвих операцій учнів підліткового віку може допомогти в з'ясуванні їхніх когнітивних здібностей та психологічних особливостей критичного мислення.

Тест Уотсона-Глейзера (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal) є одним із найбільш використовуваних інструментів для оцінки критичного мислення та аналітичних здібностей. Цей тест орієнтований на оцінку п'яти критичних мислительських навичок:

1) Розуміння інформації: тест визначає, наскільки добре досліджувані можуть розуміти та визначати поняття та терміни, що використовуються в різних контекстах. Це включає здатність чітко розрізняти та визначати ключові поняття.
2) Аналіз аргументів: тест оцінює здатність відокремлювати суттєву інформацію від менш важливої та ефективно аналізувати дані або сценарії для прийняття обґрунтованих висновків.
3) Оцінка припущень: досліджені повинні бути здатні визначати сильні та слабкі сторони аргументації, а також виявляти неоднозначності та протиріччя в логіці аргументації.

4) Інтерпретація інформації: тест перевіряє здатність виявлення логічних взаємозв'язків між фактами та ідеями, а також розуміння, як ці взаємозв'язки впливають на ситуацію або проблему.
5) Розв’язання проблем: тест визначає, наскільки добре досліджувані можуть приймати обґрунтовані висновки на основі наданої інформації та логічного мислення.

Ці п'ять критичних мислительських навичок є ключовими компонентами оцінки та розвитку критичного мислення. Результати тесту дозволяють визначити сильні та слабкі сторони у мисленні та аналітиці особистості, а також вказують на можливі шляхи подальшого розвитку.

Тест структури інтелекту Р. Амтхауера є інструментом для вимірювання різних аспектів інтелекту, включаючи різні форми мислення та пам'ять. Він складається з дев'яти субтестів (використовуємо перші вісім субтестів), кожен з яких оцінює конкретний аспект когнітивних функцій. Ось короткий опис кожного субтесту:

Перший субтест – різновидність – вивчає здатність виділяти та розрізняти різні об'єкти або ідеї.

Другий субтест – розпізнавання відношень – оцінює здатність визначати відношення та аналізувати логічні зв'язки між об'єктами чи поняттями.

Третій субтест – образна логіка – вивчає здатність розуміти та застосовувати логічні правила у визначенні образів чи малюнків.тестуються комбінаторні здібності.

Четвертий субтест – розуміння тексту – оцінює здатність аналізувати та розуміти написаний текст, визначати його основні ідеї.

П’ятий субтест – розуміння вагомості – Вивчає здатність визначати важливість певних об'єктів чи подій у конкретному контексті.

Шостий субтест – визначення відмінностей – Оцінює здатність виокремлювати та визначати необхідні відомості з певного контексту.

Сьомий субтест – логіка мислення – Вивчає здатність застосовувати логіку для вирішення завдань та проблем.

Восьмий субтест – просторова уяеа – оцінює здатність працювати з образами у просторі та визначати їхні взаємозв'язки.

Ці субтести дозволяють отримати більш повний образ про інтелектуальні здібності та здатності особистості, враховуючи різноманіття когнітивних процесів. Результати тесту можуть використовуватися для визначення сильних та слабких сторін особистості та вироблення індивідуальної стратегії розвитку.

Розподіл часу на кожен субтест є важливою частиною процедури тестування. Встановлення обмеження часу допомагає створити умови, які більш точно відображають здатність досліджуваних швидко та ефективно працювати з різними видами завдань. Тест має дві еквівалентні форми А і Б, які ми й використовували в своєму дослідженні.

Тести вербального мислення орієнтовані на вивчення знакового матеріалу, такого як слова, судження та тексти. Ці тести дозволяють визначити рівень розуміння, аналізу та використання мовних конструкцій у мисленні особистості. Сюди можуть включатися завдання на визначення синонімів та антонімів, вибір правильного значення слів у контексті, аналіз та виведення головної думки з тексту, а також розв'язання логічних завдань на основі мовних конструкцій.

Тести на комбінаторне та просторове мислення оцінюють здатність суб'єкта оперувати реальними предметами, візуальними об'єктами, жестами тощо. Вони виявляють креативність та логічне мислення у зв'язку з образами та об'єктами. Термін «образна логіка», який використовує Л.Л. Гурова, вказує

на суб'єктивний характер логічної структури мислення. Це може включати здатність до асоціативного мислення, розуміння логічних відношень між образами, а також вміння вирішувати завдання, що вимагають невербального логічного мислення. Враховуючи обидва напрямки мислення, можна отримати комплексний погляд на когнітивні здібності особистості. Це особливо корисно в контексті психологічних досліджень та оцінок, де важливо оцінити різні аспекти когніції та внутрішніх представлень.

Л. Гурова робить важливий акцент на тому, що образне та вербальне мислення можуть використовувати ту саму наочну схему чи словесну модель, проте функціонувати за різними принципами: аналітичною моделлю та моделлю, що працює на основі образної логіки.

В дослідженні логічного мислення вивчаються наступні компоненти:

- уміння логічно підбирати матеріал;

- уміння класифікувати;

- уміння встановлювати аналогії;

- уміння узагальнювати; - уміння швидко розв’язувати арифметичні задачі;

- уміння встановлювати послідовну закономірність;

- уміння комбінувати; - уміння оперувати об’ємними тілами в просторі.

Ці компоненти включають різноманітні аспекти логічного мислення та підходять для аналізу та дослідження рівня розвитку цих навичок у досліджуваних.

Обчислення загального показника логічного вербального та невербального мислення, а також показника загального рівня розвитку логічного мислення включає в себе агрегацію результатів різних тестів та вимірювань для отримання комплексної оцінки когнітивних навичок. Це

дозволяє здобути більш повний образ про рівень розвитку логічного мислення досліджуваних.

Тест «Пошук проблеми» має цікаву спрямованість, оцінюючи рівень розвитку уяви, цілісності сприйняття та здатності до самостійної побудови сюжетно-проблемної ситуації. Здається, що він залежить від попередніх робіт Роршаха і Тесту асоціацій зображень (ТАТ).

Основні компоненти тесту "Пошук проблеми" можуть включати:

1) Як досліджувані можуть розгортати та розширювати уявлення, створюючи сценарії та образи.
2) Як досліджувані сприймають та розуміють великі, цілісні картини або ситуації.
3) Як досліджувані створюють та розповідають власні сюжети або історії, без визначених стимулів.
4) Як досліджувані ідентифікують, розуміють та інтегрують проблеми в створювані сценарії.
5) Імплементація елементів, що визначають це завдання, до структури тестів Роршаха і ТАТ.

Цей тест має на меті отримати діагностичні дані про те, як досліджувана вибірка вирішує або ставить перед собою проблеми. Модифікація тестів Роршаха і ТАТ може додати унікальність та специфічні аспекти для вивчення розвитку уяви та проблемно-розв'язувального мислення.

Вербальний тест «Легкість асоціювання» – спрямований на виявлення ступеня продуктивності у процесі знаходження протилежних значень. Це цікавий інструмент для дослідження лексичної гнучкості та когнітивної здатності особистості до генерації різних концептів, пов'язаних з заданим словом.

Цей тест може бути корисним для вивчення словникового запасу, гнучкості мислення та здатності до різноманітної асоціації, що може допомогти в розумінні когнітивних процесів та особливостей мислення у досліджуваних.

Тест «Нестандартне застосування предмету» є метод омдля вивчення рівня розвитку гнучкості мислення та творчого потенціалу особистості. Цей тест допомагає визначити, наскільки людина може дивитися на предмет чи ситуацію нестандартно та знаходити неочікувані рішення в проблемних ситуаціях. Тест «Нестандартне застосування предмету» може бути корисним для вивчення критичного мислення та виявлення здатності у розгляді різноманітних можливостей використання звичайних предметів. Це дозволяє визначити гнучкість та творчий потенціал досліджуваної особистості в умовах нестандартних ситуацій.

Вербальний тест «Множинність угруповування» – інструмент для визначення продуктивної здатності особистості до класифікації і групування різних об'єктів, понять чи ідей. Це завдання може включати в себе різноманітні аспекти, що стосуються когнітивних процесів та аналітичного мислення. Цей тест може бути корисним для вивчення когнітивних процесів, пов'язаних з аналізом та класифікацією інформації, а також для виявлення здатностей до структурування та організації думок. Отримані результати можуть вказати на ступінь логічності та систематичності мислення.

Висновок щодо взаємозв'язку компонентів критичного мислення, зроблений на підставі обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, свідчить про використання математичних методів статистики для обробки експериментальних даних.

2.2. Особливості критичного мислення підлітків

Кількісний аналіз тесту Уотсона-Глейзера дозволив зробити припущення про рівень розвитку критичного мислення у досліджуваної вибірки. У досліджуваній вибірці, відповідно до рівня розвитку критичного мислення, досліджувані поділилися наступним чином: у 70 % підлітків, що взяли участь у емпіричному дослідженні, діагностовано низький рівень розвитку, у 30 % - середній, тоді як високий не діагностовано взагалі (див.Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл досліджуваних за рівнем розвитку критичного мислення

Рівні розвитку критичного мислення:		
низький	**середній**	**високий**
70 %	30 %	

Отримано результати за логічними компонентами критичного мислення підлітків дозволяють зробити висновок про те, що вербальні та невербальні компоненти критичного мислення мають нерівномірний розвиток майже у всіх досліджуваних. Виділяються досліджувані з перевагою вербальних компонентів критичного мислення, невербальних компонентів та група учнів з їх рівномірним розвитком (див.Табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл досліджуваних за рівнем розвитку логічних складових критичного мислення

Показники розвитку логічних складових критичного мислення	Рівні розвитку критичного мислення:		
	низький (%)	середній (%)	високий (%)
Загальний показник вербального мислення			
Загальний показник невербального мислення			
Показник загального рівня розвитку критичного мислення			

Динаміка показників як вербального, так і невербального критичного мислення підлітків є нерівномірною та слабко вираженою.

На основі проведеного кореляційного аналізу побудовано корелограму компонентів критичного мислення підлітків на 1 % та 5 % рівнях значущості (див. Додаток А). Отже, виявляється досить тісний взаємозв'язок між компонентами, які вивчаються. Це можна пояснити тим, що вербальні та невербальні критичні структури мислення в підлітковому віці знаходяться на стадії становлення і не можуть розвиватися незалежно одна від одної. Тобто, для виявлення тієї чи іншої функції необхідним є достатній розвиток усіх інших функцій. Найменший зв'язок з іншими має компонент «оперування предметами в просторі», завдяки чому, напевно, отримано значуще зростання результатів за цим компонентом.

Так, середній показник гнучкості у разі знаходження протилежних понять спочатку збільшується, а потім суттєво зменшується. Це ж характерно і для середнього показника гнучкості у разі бачення предмета в системі нових зв'язків. Такі результати можуть бути свідченням, зокрема, того, що протягом підліткового віку, як правило, змінюються показники критичного вербального та невербального мислення. Характерним є те, що в цьому віці для кожного окремого компонента критичного мислення (як вербального, так і невербального) визначається своя динаміка.

Для інших показників, таких, зокрема, як «оригінальність у випадку бачення предмета в системі нових зв'язків», «легкість під час встановлення категорії об'єктів», «висока кількість балів за формулювання проблеми» характерним є збільшення. Така динаміка, а також в цілому невисокі результати за всіма компонентами критичного мислення (як вербального, так і невербального), свідчать скоріше про випадкове зростання результатів, а не про закономірність

Аналіз отриманих результатів дослідження вербальних компонентів критичного мислення підлітків, відповідно у випадку знаходження протилежних понять, середній показник гнучкості зростає. Менш суттєво збільшуються показники «гнучкість» та «оригінальність». Якщо ж порівняти результати за даними компонентами, то за винятком компоненту «гнучкість у процесі знаходження протилежних понять», різниця в результатах якого є значущою, різниця в даних за всіма іншими проаналізованими компонентами є незначущою. Це пов'язано з тим, що у підлітків ще недостатньо знань для знаходження різних протилежних значень і, разом з тим, набуває деякої стійкості логічне відношення «протилежності» й завдання розв'язується підлітком ригідно. В даному віці без спеціального розвитку дане логічне відношення ще не набуває свого стійкого характеру.

Найбільш часто зустрічаються відповіді, пов'язані в основному з біологічними особливостями людини, наприклад, зі способом пересування, наявності абовідсутності певних частин тіла. З'являються відповіді, пов'язані з фізичним станом тіла.

Досліджувані давали такі відповіді на запитання, використовуючи прийоми порівняння: «Ведмідь впадає в зимову сплячку, а людина – ні», «Час – завжди рухається, а людина вночі знаходиться в стані спокою», «Годинникова стрілка рухається тільки по колу, а людина – ні». Діагностовано й такі оригінальні відповіді, як: «Газ, вода – не мають форми, а людина має»; «Рослина – це флора, а людина – фауна», «Канікули – в множині, а людина – завжди в однині».

Критерії, з огляду на які учні знаходили протилежні поняття, можна згрупувати таким чином:

1) за біологічною ознакою: а) жива істота; б) приналежність до того або іншого біологічного класу; в) спосіб пересування; г) місце існування; д) спосіб розмноження;

2) за зовнішніми ознаками: а) наявністю або відсутністю певних частин тіла; б) за кількістю кінцівок;

3) за фізичним станом тіла, наприклад, у людини – постійна температура, а у жаби – змінюється залежно від температури повітря та інші;

4) за психічними особливостями;

5) за граматичними особливостями мовлення.

Дане завдання для досліджуваних виявилося найбільш важким для виконання. Виникали питання щодо змісту завдання, багато підлітків починали його виконувати не відразу, а деякі досліджувані після написання одного поняття взагалі відмовлялися від подальшого виконання завдання. На підлітків значно впливала стереотипність мислення, вони вважали, що

протилежне поняття буває лише в однині. Труднощі також викликало виділення критерію протилежності, тому відповіді не завжди були чіткими і вимагали деякої корекції. Ті досліджувані, для яких дане завдання не викликало особливих труднощів, висловлювали бажання знайти ще одне будь-яке інше протилежне поняття.

Наступне дослідження критичного мислення підлітків було спрямоване на вивчення гнучкості та оригінальності у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків. У своїй основі характер змін гнучкості мислення співпадає з характером змін попереднього показника. Оригінальність же змінюється протягом несуттєво, а функціональна залежність гнучкість – оригінальність майже не змінюється.

Це свідчить про те, що підлітки не вміють гнучко розв'язувати завдання у випадку бачення предметів в системі нових зв'язків, намагаються використати ригідні прийоми у знаходженні рішень даних завдань, у школярів є сформованими певні шаблони, засоби-стереотипи, за допомогою яких підлітки роблять спроби розв'язати всі без винятку завдання. Аналіз відповідей досліджуваних показав наступне. Запропонованому для характеристики предмету «автомобільна покришка» досліджувані найчастіше за все давали вже відомі застосування, такі як клумба для квітів, круг для плавання, гойдалки, паркан. Також було зафіксовано відповіді щодо застосування цього предмету як міста для сидіння, тренажер на спортивному майданчику. У процесі виконання даного завдання було виокремлено також лише деякі відповіді, такі як, наприклад, транспортний пристрій для перевезення килимів, в якості полиці для книг, поштова скринька та інші.

Під час виконання завдання деякі досліджувані висловлювали бажання намалювати свої відповіді, тобто для цих респондентів це завдання легше було виконати у невербальному плані. Такий перехід було дозволено, оскільки час

виконання завдання був необмежений, і продуктивність виконання останнього не знижувалась. Хоча 53% досліджуваних в не розуміли з самого початку, що означає «традиційне застосування» предмета.

Загалом завдання виконувалося всіма підлітками з зацікавленістю, зовсім неадекватних відповідей зареєстровано не було. Проаналізуємо компоненти критичного мислення підлітків у випадку продуктивної класифікації. Для даного показника характерним постає рівномірна динаміка змін як гнучкості, так і оригінальності, і, відповідно, їх функціональної залежності. Зростання показників пов'язане з тим, що ці завдання залежали від вміння підлітків класифікувати об'єкти, хоча в деяких випадках у школярів виникали труднощі з визначенням ознаки, за якою дані предмети виокремлювалися ними в певну групу. Найбільш часті відповіді, що зустрічаються, були пов'язані з ознаками: нежива істота, спосіб пересування, місце існування, клас комах або птиць.

Спостерігалася тенденція підлітків абстрагуватися від самих предметів і переходити до аналізу логічної чи граматичної будови слів. Відповіді, які зустрічалися досить рідко, були такими, як: «шпигунські речі», «симетричний малюнок», «знаки зодіаку», «можуть колекціонуватися» та «предмет і його назва».

Властивості, за якими учні відносили предмети до одного класу, можна узагальнити таким чином:

1) родові та видові ознаки;

2) функціональні ознаки, переважно основна діяльність суб'єкта;

3) значення для людини (використання предмету);

4) властивості, що постають технічними характеристиками предмету і мають значення для його використання;

5) властивості, що характеризують спосіб життя людини;

6) матеріал, із якого виготовлений предмет;

7) граматичні особливості слів;

8) орфографічні властивості слів.

Таким чином, аналіз вербальних компонентів критичного мислення підлітків свідчить про те, що учні мають недостатній рівень розвитку мислення, хоча спостерігається позитивна динаміка у зростанні результатів за даними компонентами. Таким чином, слід стимулювати інтерес школярів до критичності, не організовувати їхню діяльність лише за певними шаблонами, що впливатиме на виникнення ригідних тенденцій до виконання учнями критмчних завдань. Також можна припустити, що спеціальна програма впливу на мислення підлітків сприятиме інтенсивному становленню всіх його компонентів.

Кореляційний аналіз вербальних компонентів критичного мислення підлітків, дані таблиці 2.3 свідчать про те, що у підлітків між вербальними компонентами критичного мислення існує тісний взаємозв’язок, тобто рівень розвитку одного компонента безпосередньо впливає на рівень розвитку іншого. Хоча нерівномірне зростання результатів за компонентами «оригінальності» та «гнучкості – оригінальності» призвело до того, що в деяких моментах взаємозв’язок між вербальними компонентами критичного мислення є незначущим. Отримані кореляційні зв’язки між вербальними компонентами критичного мислення підлітків також свідчать про необхідність застосування цілеспрямованих впливів на підлітків з метою розвитку їх критичного мислення.

Таблиця 2.3

Взаємозв'язок між окремими вербальними компонентами творчого мислення підлітків за показником рангової кореляції Спірмена

Характеристики вербального мислення	**Гнучкість**	**Оригінальність**
Взаємозв'язок знаходження протилежності та бачення предмета в системі нових зв'язків	0,505*	0,397**
Взаємозв'язок знаходження протилежності та продуктивної класифікації	0,564*	0,164
Взаємозв'язок бачення предмета в системі нових зв'язків та продуктивної класифікації	0,401**	0,387**

Примітка: *– кореляція значуща на 1% рівні; 104 **– кореляція значуща на 5% рівні.

Проаналізуємо невербальні компоненти крттичного мислення підлітків. Можна передбачити дещо аналогічну вербальним компонентам критичного мислення картину щодо розвитку та взаємозв'язку.

Так, під час вивчення вміння встановлювати категорію об'єктів ми отримали такі результати. Всі компоненти (легкість, гнучкість та оригінальність) мають деякий розвиток, хоча різниця в результатах. Проаналізуємо співвідношення гнучкості та легкості під час встановлення підлітками категорії об'єктів. У підлітків легкість продукування відповідей є досить низькою, а також велика частина цих відповідей відносяться до різних категорій об'єктів. Аналізуючи відповіді випробуваних, ми виявили такі факти. Найбільш часто зустрічаються такі відповіді, як: обличчя або голова людини чи якоїсь тварини (причому зустрічаються роботи випробуваних, в яких кілька разів зображено обличчя людини з різними емоційними станами;

зображення небесного тіла – це можуть бути Сонце, Земля, Місяць і різні планети; колеса (самі по собі або зображуються транспортні засоби на них); м’яч (інколи з уточненням приналежності до певного виду спорту); годинники різної модифікації (ручні, будильник, настінні); квіти (просто підписується: “квітка”, – або вказується її назва).

В 13 % було зафіксовано відповіді, що зустрічаються нечасто, такі, як: будова землі; падаючий сніговик; розріз парової машини; два пальці, що створюють коло (вказівний і великий); лабіринт; маятник; кульова блискавка; пилосос; ручка телевізора; пластилін та інші. Підлітки вживали також символічні зображення, наприклад, знаки (зодіаку, машин, дорожні та інші): в 8 %. Ці відсотки вживання символічних зображень є невисокими, вони свідчать про невміння підлітків порівняти два неподібні образи, передати їх у метафоричній формі, тобто про недостатній розвиток образного мислення учнів.

Проаналізуємо отримані нами результати за вмінням підлітків формулювати проблему, використовуючи невербальний матеріал (Додаток Б.5) свідчать про те, що уміння підлітків критично підходити до формулювання проблеми характеризується нерівномірним, незначним збільшенням. При цьому зниження показників відбувається як відносно легкості у формулюванні проблеми, так і щодо кількості балів за її моделювання. Це свідчить про незмістовність, неоригінальність сформульованих підлітками проблем. Як правило, відповіді, запропоновані учням, більшою мірою приймають характер окремого елемента, наприклад, «риба», «хобот мамонта» та інші; рідше зустрічаються відповіді, що вміщують об’єднання плям, наприклад, «скеля», «дощ» та інше.

Лише в 17% випадків зустрічаються відповіді, які свідчать не лише про об’єднання плям, а й про сюжетний розвиток створеного підлітком образу. В

окремих випадках також зустрічалися відповіді, які оцінювалися максимальною кількістю балів, зокрема такі, як: «Перемога зла над добром», «Поверхневі, розмиті знання певного предмета» та інші.

Таким чином, характерною особливістю критичного мислення підлітків є нерівномірний розвиток його окремих компонентів. Гнучкість та оригінальність мислення, що виявляється у процесі розв'язання школярами вербальних та невербальних творчих завдань, розвиваються недостатньо без спеціального впливу на ці якості мислення учнів. В той же час можна стверджувати про неабиякий потенціал учнів даного віку до розвитку як логічного, так і критичного мислення, їх вербальних та невербальних компонентів тощо.

Аналізуючи рівень розвитку мисленнєвих операцій підлітків, пеледбачаємо, що у досліджуваних виникають труднощі з виконанням запропонованих завдань. В 70 % випадків підлітки не усвідомлювали сюжету розповіді, який подавався їм в малюнках, неточно передавали послідовність дій. Підлітки мали неабиякі труднощі з розумінням ситуацій, наочно представлених на малюнках, не могли точно виразити власні думки. В 28 % випадків досліджувані виконували завдання за методом «проб та помилок», що свідчить про відсутність чіткого плану їх розповіді. Досить часто, в 50 % та 30 % випадків підлітки класів описували кожен малюнок окремо, тобто складали розрізнені, не пов'язаніміж собою розповіді. Наприклад, на запитання: «Це розповідь про одну і ту ж саму людину?» вони відповідали: «Ні, про різних людей». Тому чимало досліджуваних взагалі не виконали запропонованих завдань чи виконали їх на низькому рівні.

Недостатній розвиток мисленнєвих операцій підлітків викликав труднощі й у розумінні сюжету малюнків. Для того, щоб у належній послідовності розмістити малюнки, підлітки мали зрозуміти зміст зображених

на них подій. Це, в свою чергу, потребувало від підлітків вміння аналізувати та виявляти зв’язки між елементами, які аналізуються, а саме це вміння недостатньо розвинуто вних. Тому досить низькі результати було отримано в дослідженні на виявлення рівня розвитку операції аналізу і в процесі діагностики операції узагальнення.

Аналіз невірних відповідей підлітків у дослідженні з виявлення рівня розвитку мисленнєвої операції абстрагування показав, що ці ж самі учні виконували на низькому рівні і завдання на виявлення рівня розвитку операції синтезу. Підлітки також мали труднощі в процесі виконання завдань, які діагностували рівень розвитку операції конкретизації. Їм було важко провести роздуми, перебуваючи весь час на абстрактному рівні мислення, і хоча вони у навчальній діяльності намагались використовувати конкретні практичні дії, завдання на складання літер у більшості випадків було зроблено учнями на низькому чи середньому рівнях. Якщо підлітки вміли порівнювати ознаки, то вони правильно виконували завдання на абстрагування. Тому, якщо підлітки не володіли прийомами порівняння, то в них важче та повільніше відбувався процес оволодіння прийомами абстракції.

Поверховість мислення, яка виявлялася в абстрагуванні та узагальненні несуттєвого в предметі, була характерною рисою для підлітків, які виконували завдання на низькому рівні (операціяабстрагування сформована на високому рівні лише у 7 % досліджуваних. Ці підлітки концентрували свою увагу на окремих, випадкових деталях – форма предмету, малюнок на ній і т.д. Такого роду судження свідчать про поверховість мислення підлітків, його непродуктивність.

73 % досліджуваних спрямовували свою увагу на зовнішні, несуттєві ознаки предметів, встановлювали випадкові зв’язки між ними. Спираючись на ці узагальнені знання про несуттєві ознаки взагалі, досліджувані називали

особливості певного предмету, що відрізняли його, на думку школярів, від інших об’єктів в просторі.

Завдання на виявлення рівня розвитку операції узагальнення потребувало вміння підлітків назвати різні предмети одним словом, тобто віднести їх до одного певного виду та роду. Виконуючи ці завдання, більшість досліджуванихв зосереджували свою увагу саме на видовій різниці, тобто великою мірою звужували поняття, називаючи лише термін та враховуючи, таким чином, видову різницю.

Інші досліджуванівідносили його до певного ряду предметів, розширюючи поняття-термін, та називали певну родову ознаку. Лише 21 % досліджуваних зосередили свою увагу і на видовій, і на родовій ознаках (операція узагальнення у таких підлітків сформована на високому рівні). Такі підлітки знали не лише конкретну назву предмета, але і його загальну назву. Вони абстрагували певну ознаку і на даній основі робили узагальнення. Ці підлітки, також, вдало встановлювали подібні ознаки, виділяли найбільш суттєві та несуттєві ознаки тощо. Хоча в цілому на низькому рівні виконали завдання на узагальнення (42 %).

Проведене дослідження по виявленню рівня розвитку мисленнєвих операцій порівняння та конкретизації показало, що визначити подібні чи різні предмети для більшості підлітків важко. В процесі порівняння предметів деякі досліджувані говорили про кожний предмет окремо, описували їх. Це відбувалося тоді, коли підлітки не вміли порівнювати. Деякі учні два дуже подібних предмети, що відрізняються тільки за одною-двома ознаками, вважали різними, погано розрізняли слова «подібний» та «однаковий» (наприклад, ототожнювали родову та видову ознаки). Підлітки виділяли та зіставляли наочні ознаки предметів, лише те, що візуально осягали.

В дослідженні операції порівняння підлітки працювали без наочного матеріалу, тому, можливо, підлітки у своїх відповідях пропонували, насамперед, відмінні ознаки. Їм задавали питання: «А що є подібним?» Незважаючи на допомогу, досить багато досліджуваних виконали завдання на низькому рівні, називаючи лише відмінні ознаки предметів (45 %).

В цілому, порівняння школярів мало безсистемний характер. Як правило, підлітки виділяли випадкові ознаки і на їх основі порівнювали або перераховували відомі їм ознаки та властивості, але не розрізнювали їх. Операція конкретизації є найбільш складною розумовою дією, до структури якої входить цілий ряд аналітико-синтетичних операцій (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення). Дослідження мисленнєвої операції конкретизації потребувало прояву логічного мислення, пов'язаного з певною наявною ситуацією. Конкретні предметні образи, перетворюючись в образи-уявлення, організовували думки підлітків та спонукали їх до здійснення розумових дій як результату словесно-логічного мислення. Виконуючи такі завдання, підлітки виявили здатність оперувати об'єктами без візуального їх сприймання. В подібних ситуаціях підлітки робили уявлення про запропоновані завдання, спираючись на власний досвід. Деякі підлітки не змогли вийти за межі запропонованої ситуації. Мисленнєва діяльність у таких учнів відбувалася з асхемою конкретно-чуттєвого відображення предметів.

У своїх відповідях (або висновках) підлітки відштовхувалися, передусім, від конкретного, поодинокого випадку, що спостерігався ними в певній ситуації. Підлітки пояснювали конкретні, реальні відношення між предметами на основі власних візуальних уявлень чи функціональної подібності об'єктів. Більшість досліджуваних не змогли виконати такого плану завдання суто в теоретичній формі, їм необхідно було створити умови для здійснення дій та операцій з предметами. Деякі з підлітків розв'язували

завдання правильно, але не змогли пояснити свої дії вголос. Можливо, відбувалися «внутрішні роздуми», тобто мислення практичними діями за допомогою внутрішнього мовлення

Із результатів кореляційного аналізу (див. Додаток В.1) видно, що досліджуваних підлітків провідною у внутрішньофункціональній структурі мисленнєвих операцій є конкретизація, друге місце займають аналіз та узагальнення. Отже, операція конкретизації має значущі кореляції на 1 % рівні достовірності з абстрагуванням, порівнянням, узагальненням та аналізом. Операція аналізу, відповідно, – з абстрагуванням, порівнянням та узагальненням. На 5 % рівні достовірності значущі кореляції спостерігаються між синтезом та конкретизацією й аналізом, між абстрагуванням та узагальненням, порівнянням та узагальненням. Конкретизація має найбільшу інформативність, оскільки пов’язана з усіма іншими мисленнєвими операціями.

Отже, отримані дані за вербальними та невербальними показниками критичного мислення підлітків, їх мисленнєвих операцій дозволяють стверджувати про недостатній рівень розвитку критичного мислення досліджуваних підлітків, необхідність його розвитку за допомогою спеціальних стимулюючих дій.

Висновки

Критичне мислення – це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване.

Критичне мислення завжди діалогічне, тобто передбачає дискусії у яких висуваються критерії, ідентифікуються й обговорюються контексти, а мисленнєвий процес загалом піддається оцінюванню.

Основними складовими критичного мислення є:

1) загальнометодологічні принципи (переконання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе);

2) загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв’язати прості проблеми, що відбивають окремі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, аби представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб «відчути» усю проблему; аналіз засобів та цілей);

3) процедури (усвідомлення проблеми та діалектичного зв’язку між суперечностями; доведення; знаходження контраргументів; пошук фактів, що суперечать власній думці; обґрунтування; оцінювання – вибір однієї із багатьох альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок; спростування; узагальнення; побудова гіпотез; формулювання висновків).

Функціонування критичного мислення під час розв’язування проблемної задачі має таку послідовність:

1)породження проблеми або зіткнення з проблемою;

2) проблемна ситуація та проблемна задача створюють певну перешкоду в досягненні мети – ситуацію утруднення;

3) відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок і досвіду та знаходиться ідея правильного розв'язку;

4) обґрунтування віднайденого рішення та представлення його іншим (об'єктивація думки).

Перебіг процесу критичного розмірковування відбувається наступним чином:

1) зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), результативним завершенням цього етапу є усвідомлення задачі;

2) відбувається спроба подолати утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (розумовий процес розгортається на операційному та предметному рівнях);

3) переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях);

4) обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях.

Критичне мислення у підлітковому віці – це процес розгляду ідей з багатьох позицій, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями. Критичне мислення – це результат, це момент у мисленні, коли критичний підхід стає природним шляхом взаємодії з ідеями та інформацією, це активний процес, який або стимулюється, або трапляється спонтанно і надає підлітку можливість контролювати інформацію, ставити її під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відкидати.

У підлітковому віці критичне мислення є особливим видом розумової діяльності, характерними ознаками якого є вироблення стратегій прийняття рішень у вирішенні завдань, проблемних ситуацій на основі здобуття і опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних) стосовно будь-якого об'єкта чи явища, у тому числі власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів, виявлення власної позиції, об'єктивне оцінювання результатів як своєї, так і сторонньої діяльності.

Результати емпіричного дослідження дозволяють передбачити, що критичне мислення у підлітковому віці перебуває на стадії формування та розвитку.

Психологічними особливостями критичного мислення підлітків є:

1) нерівномірна та слабко виражена динаміка логічних структур як вербального, так і невербального критичного мислення, що знаходяться на стадії становлення і не можуть розвиватися незалежно одна від одної;
2) недостатність знань для знаходження різних протилежних значень, ригідність мисленнєвих операцій;
3) не володіли прийомами порівняння, що і обумовлює не володіння прийомами абстракції;
4) конкретизація, аналіз та узагальнення є провідними процесами у внутрішньофункціональній структурі мисленнєвих операцій.

Отже, операція конкретизації має значущі кореляції на 1 % рівні достовірності з абстрагуванням, порівнянням, узагальненням та аналізом. Операція аналізу, відповідно, – з абстрагуванням, порівнянням та узагальненням. На 5 % рівні достовірності значущі кореляції спостерігаються між синтезом та конкретизацією й аналізом, між абстрагуванням та

узагальненням, порівнянням та узагальненням. Конкретизація має найбільшу інформативність, оскільки пов’язана з усіма іншими мисленнєвими операціями.

Список використаних джерел:

1. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище / Баханов К. О. // Історія та правознавство. 2008. № 33(169). С. 4-9

2. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Бєлкіна-Ковальчук ; Волин. держ. ун-т ім. Л. Українки. Луцьк, 2006. 21 с.

3. Бондарук І. П. Формування критичного мислення дев’ятикласників у процесі навчання історії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ірина Петрівна Бондарук ; Ін-т педагогіки НАПН України. К., 2012. 276 с.

4. Вовк Т. В. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування особистості учня // Педагогічна майстерня. 2012. № 2 (14).

5. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати: [наук.-метод. посібник] / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, І. М. Сущенко; за наук. ред. О. І. Пометун. Харків, 2007. 190 с.

6. Голибард Е. Щоб думати і чинити правильно. Нариси технології системного мислення / Голибард Е. — К. : Вечірній Київ, 1998. — 168 с.

7. Гупан Н. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання прав людини / Н. Гупан, О. Пометун // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2008. № 27.

8. Дементієвська Н. П. Стратегії розвитку навичок критичного мислення учнів при оцінюванні ресурсів Інтернету, Програма спецкурсу підвищення кваліфікації викладачів системи післядипломної педагогічної освіти, Проект Світового банку «Рівний доступ до якісної освіти в Україні» // [Електронна публікація], опубліковано 2008 р. Режим доступу: http://www.scribd.com/doc/33487253

9. Критичне мислення: ключові характеристики та вправи для його розвитку [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://etwinning.com.ua/content/files/659841.pdf

10. Курс лекцій «Критичне мислення для освітян» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://courses.prometheus.org.ua/courses/coursev1:CZ+CTFT101+2017T3/about

11. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення / Метью Ліпман // Вісник програм шкільних обмінів. 2006. № 27. С. 17-23.

12. Петрик О. Розвиток критичного мислення молодших школярів / О.Петрик, Т. Швігель // Початкова школа [науково-методичний журнал] № 6 . 2011. С. 53-55.

13. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії: [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. 70 с.

14.Терно С.О. У чому секрет успіху пропаганди, або усвідомленість – системотвірна властивість критичного мислення // Постметодика. 2014. № 4. С. 13-20.

15. Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун]. К. : Вид-во «Плеяди», 2006. 220

16. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник] / Тягло О. В. Х. : Основа, 2008. 187 с.

17. Тягло О. Післямова до статей Метью Ліпмана і Марка Вайнстейна / О. Тягло // Вісник програм шкільних обмінів. 2006. № 27. С. 26-27.

18. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних техно- логій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2005.

19. Що таке критичне мислення та чому воно таке важливе? URL:https://tokar.ua/read/23413

20. Ennis, R.H. A taxonomy for critical thinking dispositions and abilities / R.H. Ennis // Teaching thinking skills: Theory and practice / Ed. by J. Baron, R. Sternberrg. – N.Y., 1987. – 243 p.

22.James, W. The principles of psychology / W. James. Ðåæèì äîñòóïó :

23. Luchins A. S. Classroom experiments on mental set / A. S. Luchins // Psychology, 1946. – № 59. – P. 295–298.

24. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. 1993. V.17. № 4. P. 433–442.

25. The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric - HCTSR A Tool for Developing and Evaluating Critical Thinking Peter A. Facione, Ph.D. and Noreen C. Facione, Ph.D.

26. Paul, R.W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive In À Rapidly Changing World / R.W. Paul. 3-rd edition revisited. Santa Rosa, CA. 1993

27. Peterson A. F. Why children and young animals play: A new theory of play and its role in problem solving / A. F. Peterson.– Copenhagen : Munksgard, 2011. 56 p. 252.

28. Piaget J. The equilibration of cognitive structures. The central problem of intellectual development / Jan Piaget. – Chicago : University of Chicago Press, 2005. 328 p.

29. Piaget J. What babies and toddlers know / Jan Piaget // Advanced Gold Exam maximiser / [ed. by Sally Burgess and Richard Acklam]. L. : Longman, 2006. P. 92–93.

30. Reither F. Self-reflective Cognitive Processes : its characteristics and Effects / F. Reithe [In : XXInd. International Congress of Psychology]. V. l. Zeirzig, 2020. – P. 229.

31. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the dientcehtred framework / C. R. Rogers // Koch S. Psychology: a study of a science. N.Y. : Mc. Grawn Hill, 2009. 59 p.

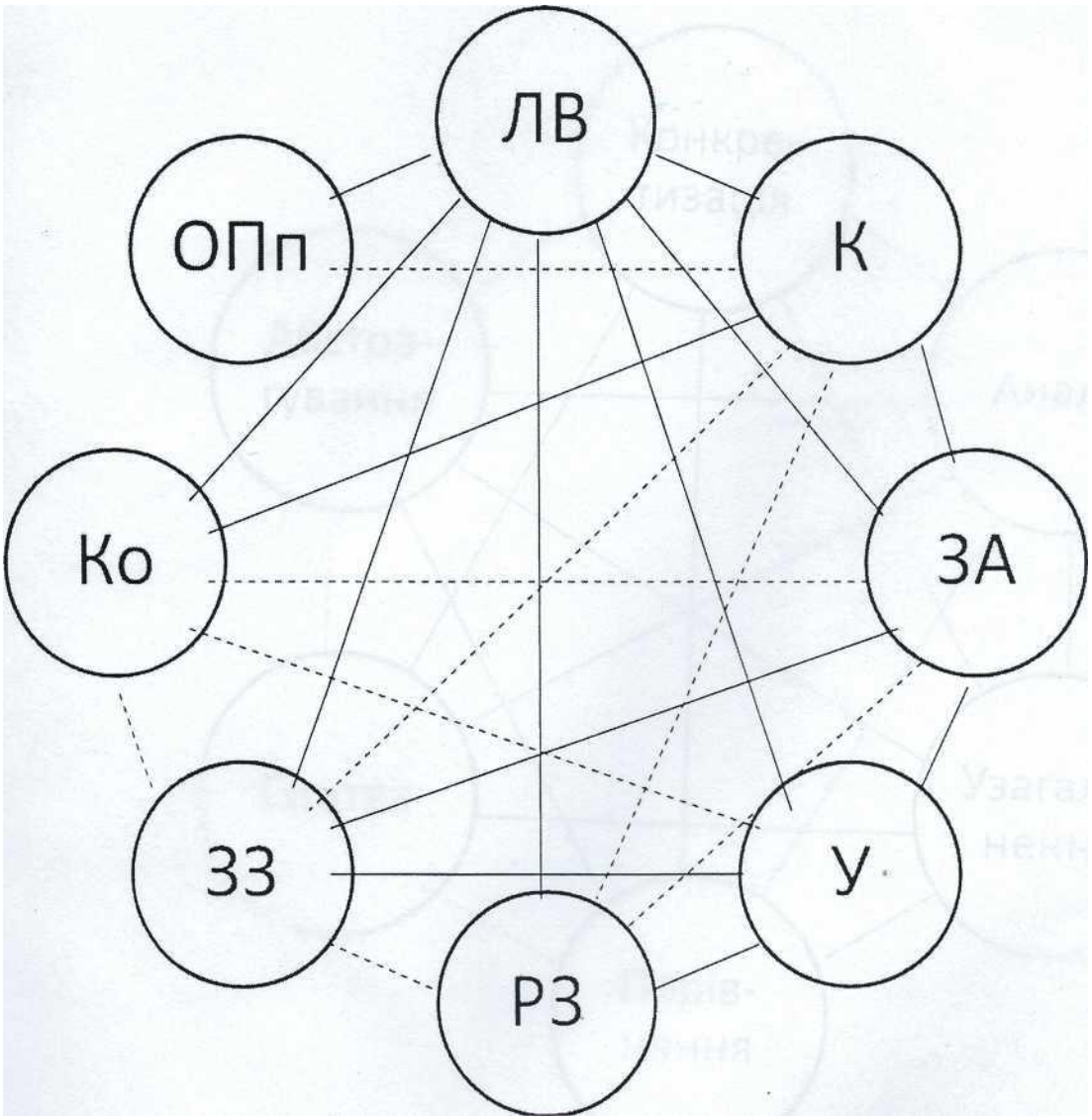
32. Spearman C. General intelligence, objectively determined and measured / C. Spearman // Psychology. 2000. № 15. P. 201–293.

33. Student. The Probable Error of a Mean / Student // Biometrika, 2011. № 1. P. 302–310.

34. Walles G. The art of thought / G. Walles . – N.Y. : Eribaum, 2019. 156 p

ДОДАТКИ

Додаток А



Умовні позначення:

ЛВ - логічний відбір

К - класифікація

ЗА - знаходження аналогій

У - узагальнення

РЗ - розв'язання задач

ЗЗ - знаходження закономірностей

Ко - комбінаторика

ОПп - оперування предметами в просторі

- зв’язки значущі на рівні достовірності а = 0,01

- зв’язки значущі на рівні достовірності а = 0,05

Додаток В

- зв’язки значущі на 1% рівні достовірності;
- зв’язки значущі на 5% рівні достовірності.