

- розуміння специфіки процесуальності діагностичного процесу, передбачуваного діалогічного взаємодія з респондентом;
- єдинство процесуальної діагностики і корекції з можливою часовою пріоритетністю одного з них в динаміці глибокого пізнання;
- підпорядкованість глибокого пізнання механізмам позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції психіки на вищому рівні її розвитку і інше.

Психодинамічна теорія, як і відповідна їй практика, доводить універсальність законів, яким підпорядковані функції психічного, в єдинстві сфер свідомого і несвідомого, що допомагає їх філософському осмисленню. Хоча філософія і є «наукою наук», вона не може базуватися на артефактах, нерідко породжуваних «книжною» (академічною) психологією, орієнтованою на експеримент з свідомістю при ігноруванні сфери несвідомого. Це може бути одним з пояснень недостатньої синергії психології з філософією. Відомо, що особливістю розвитку філософії є факт відокремлення від неї інших наук, що стало в свій час і з психологією. Разом з тим не повинно відбуватися внутрішньої семантичної втрати одне до одного з-за загальної законності підпорядкованості феномена психічного реальності буття. Буття, як категорія, позначає об'єктивну реальність, вписується в дослідження Т. С. Яценко не тільки самою постановкою проблеми (об'єктивності реальності), але і орієнтованістю її досліджень на пізнання об'єктивної реальності психічного, передбачуваної суб'єктивності психічного відображення в системі: «людина – людина» (см. [1]). Становить понятною обґрунтованість використання в психокорекційній практиці засобів візуалізації психічного в малюнках, каміннях, іграшках, просторових і предметних моделях (що представлено в посібнику [2]). Останнє переконує в універсальності законів психіки, як і їх підпорядкованості філософській істині – «єдинство світу в його матеріальності»!

З впевненістю можна сказати: глибоко-психологічна корекція має перспективи розвитку, що і сприятиме професійній підготовці практичних психологів в вищих навчальних закладах завдяки введенню науково обґрунтованих, інноваційних методів пізнання і самопізнання психіки.

Література

1. Об'єктивність і об'єктність глибокого пізнання // Теорія і практика глибокої психокорекції. Авторська школа академіка АПН України Т. С. Яценко / Сост.: С. М. Аврамченко, Н. В. Дметерко, М. П. Зажирко, І. В. Євтушенко, А. Е. Мелоян, С. Ш. Раджабова. / Під ред. академіка Т. С. Яценко. – Донецьк: ДІПіП, 2008. – С. 18 – 24.
2. Теорія і практика глибокої психокорекції: Четверта і П'ята Авторська школа академіка НАПН України Т. С. Яценко / Під ред. академіка Т. С. Яценко. – Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 261 с.

© 2012

В. І. Бондар (м. Київ)

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТІВ НАУКОВОЇ Й ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Серед цілої низки психічних явищ мисленню людини належить особлива роль. Адже саме завдяки мисленню людина глибоко пізнає навколишній світ, узагальнює набуті знання, робить висновки, нагромаджує життєвий досвід, в результаті чого вдосконалює себе як суб'єкт продуктивної творчої праці. Виступаючи функцією мозку, мислення розвивається, завдячуючи відчуттям, сприйманням та уявленням, які виникають у процесі суспільно-продуктивної діяльності людей. Поза ними думка, позбавлена будь-якого змісту, взагалі не існує. Вона як продукт мислення є основою нескінченного, що розвивається, процесу пізнання і перетворення дійсності, характеризується неперервним рухом, прагненням до нових відкриттів.

Слід підкреслити, що виникнувши на основі відчуттів, сприймання і уявлень, мислення не є простою сукупністю чуттєвих образів. Воно є більш складною і якісно новою формою пізнання на відміну від пізнання чуттєвого. Піднятися зі сходинки чуттєвого пізнання на сходинку логічного мислення допомагає людині практика – єдиний критерій істинності наших знань. Але щоб мислення, що виникло в процесі практичної діяльності людини, стало відносно самостійним у формі простого узагальнення, не помітного для неї «перетворення абстрактного поняття, ідеї у фантазію», необхідна певним чином сформована така його властивість як критичність (здатність до сумніву, відхилення від традиційних схем мислення, бачення суперечності, вміння ставити проблему тощо).

Включення критичності мислення в активний процес пізнання предметів і явищ об'єктивного світу вимагає від людини необхідності використовувати все попереднє знання про взаємодію різних галузей наук, теорій, поглядів, концепцій, набуте людиною в результаті поєднання основних форм умовиводів; індуктивних, дедуктивних., традуктивних.

Виклад основного матеріалу. Мислення розвивається на базі включення його різноманітних форм у процес пізнання. Воно здатне об'єднувати, співставляти, протиставляти думки про явища, предмети, процеси, які безпосередньо між собою не зв'язані, але є аналоговими, подібними за їх структурою чи функціями. При необхідності співставляти порівнюючі явища, мислення набуває характеру конструктивного або деструктивного аналізу. Розкриваючи закономірні, суттєві зв'язки, критичне мислення здатне прогнозувати, передбачати шляхи подальшого розвитку матеріального світу і цим самим випереджати процес розвитку буття.

У процесі критичного мислення людина, порівнюючи об'єкти пізнання, співставляє думки, розмірковує, із одних думок виводить інші, робить висновок, в якому міститься нове знання, яке підтверджує чи спростовує попередньо очікуване припущення. І що цінно, на відміну від чуттєвого сприймання мислення відображає не лише одиничні предмети, одиничні властивості, але й такі характеристики предмета, які є загальними й суттєвими для багатьох предметів, дає можливість людині не тільки пізнавати, а й застосовувати закони природи в своїх інтересах.

Мислення характеризується особливостями пізнавальної діяльності і, як відображення дійсності, проявляється в різних формах, видах, динаміка розвитку яких залежить від чутливих періодів розвитку особистості. Як правило, у кожної людини виробляється свій індивідуальний стиль мисленнєвої діяльності, основи якого закладаються в школі. Це усталена індивідуально-специфічна система психологічних засобів і дидактичних способів виконання певної діяльності. Зона операціональної невизначеності допускає інтенсифікацію діяльності шляхом вибору найбільш ефективних способів її виконання, які структуруються не завжди на свідомі дії та операції.

Теорія поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін) передбачає три типи побудови схеми орієнтувальної основи дій і, відповідно до них, три типи самоорганізованого учіння (самонавчання), побудованого на автодидактичних засадах.

За першого типу, коли ще не відпрацьована повна система дидактико-психологічних умов орієнтувальної основи дій, домінуючим є метод проб і помилок з незавжди осмисленими діями і помилками. Очікування цих дій та їхні наслідки первинно спричиняють критичне ставлення до умов діяльності та її результатів.

За другого типу орієнтувальної основи дій, що характеризує відповідний тип учіння, враховується вся система дидактико-психологічних умов технологічно правильного виконання дій адекватно підібраними способами їх здійснення, чим гарантується отримання безпомилкового результату в ході контрольованого самокритичного навчання. Тут орієнтувальна основа дій задається в готовому вигляді або складається учнями під керівництвом учителя.

Третій тип характеризується орієнтацією суб'єкта пізнавальної діяльності не на задані або самостійно вибрані умови виконання конкретних дій, а на загальні принципи діяльності, на складові одиниці структури виучуваного матеріалу та на їх інтегроване засвоєння за вимогами системного підходу і формування пізнавальної мотивації, якою стимулюється прояв критичності в ході діяльності.

В умовах використання технології поетапного формування розумових дій свідомо і критично виконувани операції характеризуються трьома особливостями: 1) за способом регуляції — довільно контрольовані; 2) за рівнем відображення — вторинно неусвідомлювані (автоматизовані) операції, які за появи ускладнень здійснення можуть усвідомлюватися і коригуватися; 3) за динамікою перебігу — лабільні (нестійкі, мінливі) і в той же час гнучкі, корекційно спрямовані (за необхідності).

Лабільність як ознака стану динаміки перебігу діяльності свідомо виконуваних дій і операцій характеризується швидкістю виникнення і припинення нервових процесів, які, в свою чергу, залежать від нерозривної єдності свідомості й поведінки.

Гнучкість технологій поетапного формування розумових дій проявляється в єдності двох діяльностей, однакових за будовою: внутрішньої (розумової) і зовнішньої (практичної) форми прояву за рахунок взаємодії інтеріоризації як перетворення структури предметної діяльності на структуру внутрішнього плану свідомості та екстеріоризації — процесу породження зовнішніх дій, висловлювань у результаті перетворення внутрішніх структур у зовнішню, соціально значиму діяльність людини. В процесі цих перетворень велику роль відіграє критичність й креативність мислення.

У якості нових підходів щодо формування професійних компетенцій майбутніх вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів нами вибрана проблема розвитку критичного мислення студентів у процесі організації й здійснення навчальної, навчально-технологічної та науково-дослідницької діяльності, побудованої на засадах рольової взаємодії, максимально наближеної до професійної. Аналіз праць з питань формування невеликих об'єднань професіоналів (команд) й організації їх діяльності (Сміт Дуглас К., Г. Марков, Т. Базаров, Н. Рибкін, Т. Пиркова) дав можливість вийти на таке визначення рольової взаємодії в командах: це невелика за чисельністю група фахівців, яка володіє навичками взаємодії при сумісному виконанні розподілених ролей і несе відповідальність один перед одним за результати спільної роботи. Ефективну взаємодію характеризує наявність ознак, необхідних для досягнення загальної мети, зокрема:

- наявність мотивації спільної діяльності, взаємодії;
- розвинуте почуття спільноти, обов'язку сумісного успіху;
- взаємозамінність ролей членів невеликих об'єднань;
- прояв спеціальних знань й умінь та професійної компетентності в процесі професійної взаємодії;
- наявність знань і досвіду в сфері менеджменту функціонування взаємодіючого об'єднання майбутніх професіоналів;
- умінь конструктивно мислити в умовах командної роботи, розподілу і виконання відповідних соціальних ролей.

Гіпотетично допускаємо, що вміння критично мислити, критичний стиль мислення особливо успішно формуються і виробляються в умовах спільної діяльності майбутніх фахівців незалежно від спеціальності в системі професій "людина – людина", в яких велике значення набуває групове вироблення рішень, діагностичні консилиуми, генерація ідей, групове створення нових технологій. Уміння мислити критично, кооперативно працювати в групі особливо важливі для педагогів, психологів, менеджерів, медиків, юристів, оскільки сфера їх професійної діяльності вимагає об'єднання в групи, команди для вироблення безпомилкових ефективних рішень, прийнятих на засадах критичного і в той же час креативно-конструктивного мислення.

Критичність мислення – це властивість будь-якого виду мислення, якому притаманним є аналітичний супровід, критичний самоконтроль і самооцінювання всієї структури діяльності людини – від постановки мети діяльності до оцінювання отриманого результату. Без критичного ставлення до мети діяльності неможливо передбачити очікуваний (бажаний) результат. Здатність до проблемного сприйняття ситуації, виведення з неї суперечності як ключа вирішення проблеми немислима без сформованого критичного стилю мислення. Оригінальною й високопродуктивною не може бути діяльність без здатності нестандартно (критично) мислити. Ефективність здійсненої діяльності не може бути визначеною без критичного аналізу міри (мети) діяльності, її задуму (гіпотези) і отриманого результату діяльності.

Категорія критичного мислення, стилів думання в гносеології розкривається через їх присутність у науковому (навчальному) пізнанні і в суперечностях, які в ході пізнання виникають у свідомості суб'єкта діяльності.

Наукове пізнання як вищий рівень творчого відображення і критичного ставлення до його результатів є активним процесом, який здійснюється за рахунок аналітико-синтетичної діяльності мозку, в ході якої виникають проблеми, вирішення яких пов'язане з неабиякими труднощами. Без критичного ставлення до сутності проблеми, аналізу і виявлення причин, що її породили, без гіпотетичності мислення, інтуїтивної здогадки вийти з проблемної ситуації, розв'язати проблему неможливо.

Особливий інтерес з позицій місця і ролі в процесі діяльності (пізнавальної, навчальної, навчально-професійної) становить проблема співвідношення в ньому репродуктивного і продуктивного начал, які можуть по чергово домінувати в ході діяльності. Досвід репродуктивної діяльності – це передумова продуктивності розуму, оскільки в кожному репродуктивно створеному продукті є елементи конструктивності, а в кожній творчо здійснюваній діяльності обов'язково знаходить використання набутий раніше досвід, який активно репродукується, модифікується і модернізується залежно від рівня сформованості критичного стилю мислення. Можна дійти висновку, що репродуктивне начало в діяльності є умовою її продуктивності, а продуктивне, що домінує в процесі діяльності, з часом значною мірою наповнюється непродуктивними ознаками. Такою є діалектика репродуктивного і конструктивного в діяльності з пошуку нового знання чи оволодіння більш досконалим способом дій.

Філософське обґрунтування категорії критичного способу мислення передбачає включення в його структуру конструктивності як ознаки продуктивного (творчого) мислення. Йдеться про необхідність вироблення в собі конструктивного стилю критичного мислення як здатності до саморозвитку, самовдосконалення, до рефлексії, наявності якого застерігає від критиканства, невміння розмежовувати бажане і дійсне, від свідомого перекручування дійсного стану речей, прагнення створювати неправильне уявлення про факти і події.

З позицій філософії рефлексія (відображення), з одного боку, є міркуванням, сповненим сумніву, протиріччям, аналізом власного психічного стану, здатністю людини зосередитися на змісті своїх думок, вчинків. З іншого боку, рефлексія виступає механізмом взаєморозуміння в умовах предметної спільної діяльності, яка породжує і розвиває особливу форму рефлексії – предметно-рефлексивні стосунки. Предметна діяльність пов'язана з вибором засобів, що мають забезпечити цілеспрямований рух до мети (результативної складової діяльності). Рефлексивна (відображувальна) свідомість за розвинутого стилю критичного мислення конструктивної спрямованості постійно контролює процес отримання, обґрунтування й самооцінювання результату завершеної діяльності та оптимальності й раціональності вибраних способів дій. Останні ефективно регулюються за умови наявності розвиненого критичного мислення.

Рефлексивна свідомість саморегулятивної дії постійно супроводжується двома протилежними, але взаємозв'язаними діями – критичними і творчими. Розуміння конструктивного зв'язку між ними дає можливість

розробити такий зміст навчальної і пізнавальної діяльності і дібрати такі методи організації різних видів діяльності, які б сприяли формуванню критичного способу мислення в умовах репродуктивних і продуктивних дій суб'єктів навчання.

Критичне мислення як філософська категорія – це самокерований процес відображення і створення втілених у продуктах культури образів не тільки почуттєвого, але й логічного або інтуїтивного мислення і творчої фантазії, що радикально змінює характер відображення за рахунок привнесення в його зміст елементів новизни, передбачає оригінальну й високопродуктивну підконтрольну йому діяльність від постановки до вирішення проблеми, продукування ідеї, яка стає основою відображення і створення модернізованих образів культури іншими суб'єктами інноваційної діяльності.

Можна дійти висновку, що критичний аналіз – це оцінка позитивних якостей певних явищ та виявлення недоліків в їх функціонуванні з позицій того чи іншого світогляду, ідеї, підходу, принципу, правила, тобто, певного узагальнення з урахуванням специфіки конкретного предмета аналізу. Це спосіб судити, активний прояв відношення даної теорії до інших, оцінка теорії з позицій власного ставлення до неї з метою більш глибокого проникнення в сутність, всебічного оцінювання предмета аналізу, конструктивного підходу до пошуку більш досконалого визначення ефективного способу дії, оптимального вирішення, перевірки достовірності нових знань за допомогою наявних.

Критичне мислення відбувається способом взаємопов'язаних протилежностей – аналізу (розчленування цілого) і синтезу (з'єднання, складання частин в ціле) з метою розкриття суттєвого, що становить основу розуміння зв'язку між елементами структури цілого, що пізнається.

Проблема формування критичного мислення особливого, професійно орієнтованого стилю є актуальною для педагогів і психологів. Її розробляли в 70-80-х роках минулого століття (А. Байрамов, М. Векслер, А. Липкіна, У. Мунчаєва, Л. Рибак, В. Синельников). Дослідження даної проблеми продовжені в кінці 90-х років (Д. Шакірова, Н. Плотнікова, А. Бутенко, В. Болотов та ін.)

У працях науковців виділяються поняття, що стосуються структури критичного мислення, і подаються в логіці розгортання процесу його формування: рефлексія – заперечення – критика – критичність – самокритика – аргументація – верифікація (доведення достовірності) – фальсифікація (спростування) – оцінюваний – самооцінювання – оцінне судження – переконання. Аналіз цих понять дає можливість розкрити не тільки їх сутнісні та якісні характеристики, а й виділити сукупність дій, операцій, які в процесі їх практичного чи інтелектуального виконання за певних умов перетворюються в уміння критично мислити, набуваючи індивідуального стилю, якісно збагачуючись значимими ознаками, що трансформуються із базових понять в якісні характеристики особистості.

Перш ніж розробляти модель формування вмінь критично мислити в умовах навчально-професійної діяльності, спробуємо відповісти на питання про те, чи потрібно спеціально навчати студентів критичному мисленню, чи дана властивість мислення є побічним результатом їхньої традиційно організованої пізнавальної діяльності і залежить від природних здібностей та нахилів, людини, соціально-економічного середовища, яке її оточує.

Очевидною є суперечність між прагненням людей до критичності й самокритичності, в тому числі і серед студентської молоді, і недостатністю знань та вмінь їх застосовувати на практиці, слабким володінням механізмом включення критичного стилю мислення студентів у пізнавальні процеси, в аналіз ситуацій, що виникають, оцінювання класних дій і вчинків.

В умовах домінування традиційного пояснювально-ілюстративного навчання учні і студенти отримують знання за принципом довіри, без критичного сприймання та обдумування. Можна стверджувати, що таке навчання мало впливає на формування критичного мислення.

Щоб проникнутися в суть поняття стиль взагалі і стиль мислення зокрема, звернемося до спеціальної літератури. Стиль будь-якої діяльності – насамперед – спосіб існування будь-чого, що вирізняється сукупністю відповідних прийомів, способів, методів роботи, принципів її організації.

У вузькому значенні стиль – це індивідуальна манера, неповторні особливості отримання людиною певного продукту власної діяльності. Щодо мислення – це індивідуальна манера думати, міркувати, сходження у пізнанні від абстрактного до конкретного, за якого окремі положення логічно виводяться із уже наявних у досвіді загальних положень, або, навпаки, сходження думки від конкретного до абстрактного, від спостереження окремих фактів і явищ до встановлення загальних правил і законів. Ці два методи дослідження наповнюються своєрідною, залежною від індивідуального стилю кількістю і послідовністю включення прийомів, дій, операцій та процедур. Стиль дослідження, словесного викладу, вибір засобів і прийомів мисленнєвої діяльності є своєрідними, неповторними, індивідуалізованими.

Проблема індивідуального стилю мислення взагалі і критичного зокрема за П. Гальперіним, Є. Климовим, В. Мерліним, Ю. Самаріним та ін. знаходить своє відображення у концепціях індивідуального стилю діяльності (ІСД).

Особливо ґрунтовно розробляється структура ІСД у зв'язку з виділенням О. М. Леонтьєвим операції як одиниці діяльності і введення її у теорію діяльності. Поняття операції починає використовуватися при вивченні завершених, автоматизованих «перцептивних, моторних, мнемічних та інтелектуальних актів, що входять до складу відповідної дії. У структурі ІСД Є. Климов, В. Мерлін, П. Гальперін виділяють три групи дій (орієнтувальні, виконавчі та контрольні), співвідношення яких визначає індивідуальний стиль мислення.

Щодо стилів діяльності, які характеризуються системою дій та операцій і водночас перебувають у залежних зв'язках з індивідуальними особливостями мислення, В. Толочок пропонує трирівневу модель ІСД, до складу якої входять наступні блоки:

- суб'єктнозручні умови перебігу навчально-пізнавальної діяльності студентів, здійснення якої забезпечує суб'єктний досвід вибору кількості та послідовності виконуваних дій;
- практичний блок, що включає конкретні предмети дії, якими забезпечується міжособистісна взаємодія суб'єкта з об'єктом;
- організаційно-діяльнісний блок, який охоплює стратегію і тактику діяльності, її планування й прогнозування результатів, їх оцінювання й корекцію.

На переконання В. Шадрікова, умовами ефективного функціонування індивідуального стилю мислення, який супроводжує навчально-пізнавальну діяльність студентів, є єдність двох складових підготовки: нормативно-змістової (професійно орієнтованої) та індивідуально-раціональної. Першою забезпечується формування фахових компетенцій та професійних компетентностей, зміст яких передбачений галузевими стандартами, індивідуальними навчальними планами, типовими та робочими програмами. Другою, індивідуально-раціональною складовою розвивається, вдосконалюються, раціоналізується предметно-мислительна діяльність з різним набором та послідовністю розумових і практичних дій та операцій. Саме ця складова є системою внутрішніх умов прояву і розвитку індивідуального стилю мислення, який за одних обставин знижує продуктивність навчальної діяльності, а за інших, навпаки, підвищує її ефективність. З'ясування причин такого стану потребує спеціального вивчення.

Слід підкреслити необхідність забезпечення гармонії між вимогами до діяльності, складністю її перебігу та індивідуальними можливостями суб'єкта діяльності згорнути, чи, навпаки, розгорнути орієнтувальні, виконавчі та контрольні-коригувальні дії. Саме від цього залежить результативність навчально-пізнавальної діяльності, досягнута ефективним шляхом, раціонально скомпонованим набором дій і операцій, чи, навпаки, нераціональним стилем мислення, нездатним до організації оптимальної діяльності навчання, в структурі якого відсутні компоненти критичного ставлення.

Психологами встановлена залежність між пізнавальною діяльністю та індивідуальними стилями мислення, між необхідністю адекватно реагувати на зміну оточення і потребою впливати на зовнішнє середовище, прагнути його змінити, встановити з ним нові відношення. В. А. Семиченко, досліджуючи адаптивність особистості як здатності до синхронної перебудови понеділки відповідно до вимог мінливих освітніх ситуацій, сформулювала чотири варіанти відношень між особистістю та середовищем:

- а) незмінне середовище — мінлива особистість;
- б) мінливо середовище – нездатна до змін особистість;
- в) мінливе середовище – мінлива особистість;
- г) незмінне середовище – нездатна до змін особистість.

Як відомо, реакція (протидія) – це відповідь не лише організму, а й в цілому особистості на зміни в зовнішньому чи внутрішньому середовищі.

Йдеться про взаємодію у людини першої та другої сигнальних систем, чим забезпечується функціонування психічної почуттєвої й знакової діяльності. За переваги другої (словесної) сигнальної системи, яка лежить в основі вольової діяльності, забезпечується регуляція поведінки та соціальної дії. Як результат, людина може реагувати на умови, що постійно змінюються, погоджувати свої дії з моральними нормами, які теж є змінюваними, та брати на себе відповідальність за власно прийняті рішення.

Ось тут вступає в дію процес саморегуляції, що виражає специфіку психічних засобів відображення і моделювання дійсності, які її ревізують в єдності енергетичних, динамічних і змістово-значеннєвих аспектів. Саморегуляція за високої розмаїтості її проявів має складну структуру – від мети до корекції й оцінювання результатів діяльності. Її морфологія наступна: 1) орієнтування в ситуації; 2) прийняття або постановка суб'єктом менш довільної активності; 3) виявлення і врахування значущих умов ефективної самодіяльності; 4) власне виконавські дії; 5) власне регульовальні дії; 6) реально досягнуті результати та коригувальні дії; 7) оцінювання відповідності результатів критеріям успіху (почуттєві образи, уявлення, поняття). За сутністю цих компонентів можна уявити присутність у кожному критичності суб'єкта саморегуляції.

У структурі саморегуляції чітко проявляються три рівні дослідження індивідуального стилю критичного мислення, організованого спільними зусиллями студентів (самоорганізаційний аспект пізнавальної діяльності) і викладачів (управлінський аспект).

Йдеться про комплексне дослідження, яке включає змістовий, процесуально-моделюючий та технологічний рівні. Всі вони пов'язані з необхідністю прояву певного рівня сформованості критичного мислення, його індивідуально-психологічних стильових особливостей.

Однією з передумов стимулювання проявів і розвитку критичного мислення є структура змісту навчальних програм, їх відображення у змісті підручників, за якими вчать учні (студенти). Оскільки в підручниках відсутня суб'єкт-суб'єктна форма презентації навчального матеріалу, вчителі кожного разу мають його структурувати за принципом прямої (безпосередньої) чи опосередкованої педагогічної взаємодії, переводячи того, хто навчається, із об'єкта впливу у суб'єкт співпраці на оптимальному рівні включення кожного у цей процес.

Практика свідчить, що до цього часу не створюються змістово-методичні технологічні комплекси, єдині для вчителя та учнів. Всі складові цілісного навчально-розвивального процесу автономізовані, чим ускладнюється робота вчителів з підвищення ефективності навчально-виховного процесу загалом і формування індивідуального стилю мисленнєвої діяльності зокрема в аспекті критичності оцінних суджень суб'єктів.

На процесуально-моделюючому рівні здійснення формувального впливу на індивідуальні стилі мислення взагалі і критичного зокрема важливою умовою ефективності перебігу мисленнєвої діяльності є суб'єкт-суб'єктна форма спілкування, яка, з одного боку, підпорядковується вимогам викладача, його провідній ролі, а з іншого – саморегульованій діяльності, суб'єктом якої є студент з його індивідуальним стилем критичного мислення, яке активізує розумові здібності. Йдеться про необхідність створення такої моделі організації мисленнєвої діяльності у навчальному процесі, яка б сприяла включенню в учіння логічного мислення, зокрема розсудку і розуму. Розсудок як вид мислення нижчого порядку спирається на наявне, уже сформоване знання, певним чином упорядковане, строго заучене, дещо схематизоване. Простору для включення критичного мислення за такого учіння мало та воно й не потрібне, оскільки розсудкове мислення здатне приводити знання в систему, сприяє легкій орієнтації у звичних стандартних навчальних ситуаціях. Репродуктивні, автоматизовані операції розсудку легко адаптують людину до штатних ситуацій вирішення утилітарних завдань.

Включення розуму, як більш високого рівня логічного мислення, у пізнавальні процеси сприяє засвоєнню більш глибоких, системних, узагальнених знань, що дає можливість підмічати суперечності, схоплювати єдність протилежностей, досягати зміст об'єктів і явищ з різних сторін, аналізувати й узагальнювати як дані почуттєвого досвіду, так і власні думки і на цій основі виробляти поняття різного рівня узагальнення, які відображають діалектику світу. Розум, на відміну від розсудливого типу логічного мислення, здатний виходити за межі надбаного знання, породжувати нові уявлення, поняття.

Розумову діяльність людини, що регулюється критичним мисленням, характеризують такі властивості особистості:

- самостійність розуму, його критичність і гнучкість, що проявляється (у свободі вибору завдань, способів вирішення і віднайдення проблем, перевірки гіпотез);
- логічність розуму, яка проявляється (у забезпеченні послідовності дій і операцій, що гарантують точність рішення, критично перевіреного розумом).

На моделюючому рівні формування критичного мислення, як результату спеціально організованої мисленнєвої діяльності тих, хто навчається, передбачається побудувати модель індивідуального стилю критичного мислення та експериментально перевірити її ефективність в різних гіпотетично передбачуваних технологічних умовах її впровадження.

Згідно з А. Маслоу, критичність мислення, як здібність особистості, є вродженою властивістю людини, але вона втрачається під впливом нераціонально організованого середовища, в якому не актуалізуються і не екстеріоризуються схильності. Не можна навчити людину, якщо не актуалізується власна активність, бажання і захопленість.

Висновок. Актуалізувати ці взаємозалежні чинники, забезпечити їх взаємопідсилювальну функцію можливо за умов створення збагаченого соціального середовища для офіційного і цілеспрямованого формування особистості, а також впливу неформальних об'єднань, що виникають стихійно, на здатність самостійно дотримуватися моральних норм і здійснювати власний моральний самоконтроль, власну самооцінку своїх вчинків. Лише за таких умов можливий розвиток критичного мислення як важливого чинника особистісного та професійного становлення учнівської та студентської молоді.

Резюме. У статті розкриваються різні види мислення. Особлива увага приділена формуванню такої властивості мислення як критичність: здатність до сумніву, відхилення від традиційних схем мислення, бачення суперечностей тощо. Обґрунтовується необхідність формування критичного мислення починаючи з початкової школи. **Ключові слова:** мислення, критичність, пізнання, професійна компетенція, індивідуальний стиль діяльності.

Резюме. В статье раскрываются разные виды мышления. Особое внимание уделено формированию такого свойства мышления как критичность: способность к сомнению, отклонение от традиционных схем

мышления, видение противоречий и т.п. Обосновывается необходимость формирования критического мышления начиная с начальной школы. **Ключевые слова:** мышление, критичность, познание, профессиональная компетенция, индивидуальный стиль деятельности.

© 2012

О. М. Усатенко (м. Ялта)

**РЕЗУЛЬТАТИ VIII ВСЕУКРАЇНСЬКОГО НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ «ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ В ЇХ ЄДНОСТІ»
(1–3 жовтня 2011 р., м. Ялта)**

VIII Всеукраїнський науково-практичний семінар «Теоретичні та методологічні засади практичної психології: діагностика і корекція в їх єдності» відбувся з 1 по 3 жовтня 2011 року за сприяння Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту Автономної республіки Крим, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на базі Науково-дослідного центру глибинної психології НАПН України при Республіканському вищому навчальному закладі «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

Науково-практичні семінари проводяться щорічно з 2005 р. Кожного року конкретизуються проблеми практичної психології, зокрема: глибинний ракурс пізнання, професійна підготовка психолога-практика, формування концептуальних засад практичної психології; вдосконалення інструментально-методичних аспектів діагностико-корекційної практики. В основу семінарів покладено психодинамічну теорію академіка НАПН України Т. С. Яценко. За результатами семінарів щорічно видається збірник праць у науковому часописі НПУ імені М. П. Драгоманова, уже видано 5 збірників.

Зупинимось більш детально на напрямках роботи останніх семінарів.

V Всеукраїнський науково-практичний семінар «Методичні та теоретичні засади глибинної корекції: проблема психічної адаптації» (2 – 4 жовтня 2008 р., м. Ялта) був зорієнтований на визначення глибинно-психологічних аспектів проблем соціалізації особистості, ознак її відкорегованості та психічного здоров'я загалом. Результати відображено у відповідному збірнику [1].

VI Всеукраїнський науково-практичний семінар (2 – 4 жовтня 2009 р., м. Ялта) присвячувався тридцятилітнім дослідженням академіка НАПН України Т. С. Яценко в галузі глибинної психології та проходив під назвою «Теоретичні та методичні засади практичної психології: прикладні аспекти глибинної психокорекції». У зв'язку з ювілейними підсумками та узагальненнями наукових досліджень було видано два збірники статей, що відображають дослідження академіка НАПН України Т. С. Яценко та її послідовників у психодинамічній парадигмі [4, 5], та випуск Наукового часопису НПУ імені М. П. Драгоманова [2].

VII Всеукраїнський науково-практичний семінар «Теоретичні та методологічні засади практичної психології: вербальні і невербальні методики в їх єдності» (1 – 3 жовтня 2010 року, м. Ялта) був спрямований на розкриття методологічних засад єдності вербальних і невербальних методик у контексті глибинного пізнання, що спирається на цілісність психічного та взаємозв'язки свідомого і несвідомого [3].

VIII Всеукраїнський науково-практичний семінар «Теоретичні та методологічні засади практичної психології: діагностика і корекція в їх єдності» (1 – 3 жовтня 2011 року, м. Ялта) був спрямований на розкриття методологічних засад єдності діагностики і корекції у контексті пізнання цілісності психіки та взаємозв'язків свідомого і несвідомого.

Актуальність проведення цього семінару обумовлена необхідністю формування теоретичного підґрунтя процесуальної психодіагностики в єдності з психокорекцією та визначення чинників деструктивних виявів поведінки, породжених особистісними проблемами, що обумовлюють дисфункції психіки.

Зміст роботи семінару спрямовувався на поглиблення теорії та розкриття відмінностей професійних підходів до практики в залежності від методології, узагальнення практики вітчизняних та зарубіжних спеціалістів у сфері надання психологічної допомоги суб'єкту; обмін досвідом роботи фахівців, які впроваджують авторський підхід до глибинної корекції; проведення супервізії авторських варіантів психодіагностики, консультативної практики та діагностико-корекційного процесу загалом в його інструментальному забезпеченні.

Учасники семінару презентували практичні та наукові здобутки з таких напрямів:

1. Теоретико-методологічні основи практичної психології.
2. Теоретичні основи процесуальної діагностики.
3. Психодинамічна теорія, методологія в ракурсі діагностичних проблем.
4. Формальна та процесуальна діагностика.
5. Особливості процесуальної діагностики в глибинному пізнанні психіки в єдності сфер свідомого та несвідомого.