

УДК 316.774.: [654.19 + 004.738] (072.3)

Лотоцький Іван Васильович, молодший науковий співробітник лабораторії психології масової комунікації та медіа-освіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

email: dlatebe@gmail.com

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК БАЗОВИЙ ЕЛЕМЕНТ МЕДІАКУЛЬТУРИ

Анотація

У статті розглянуто існуючі стратегії та підходи розвитку критичного мислення. Узагальнено основні концепції змісту, форми і засобів розвитку навичок критичного мислення в процесі міжособової комунікації. На даний час в Україні недостатньо опрацьована тема критичного мислення. Окремі напрацювання є несистематизованими розробками, які дуже часто не пов'язані між собою. Системний порівняльний науковий аналіз відповідних концепцій не проводився, бракує статистичних даних, немає чіткої і цілісної національної програми розвитку критичного мислення як складової частини розвитку культури взагалі та медіакультури зокрема. Слід обґрунтувати показники рівня розвитку навичок критичного мислення та критерії, за якими можна їх визначити, і створити надійні тестові методики для учнів різного віку та розробити якісні методичні рекомендації для вчителів старших класів та викладачів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: медіакультура, медіаосвіта, медіаграмотність, медіапсихологія, критичне мислення, раціональне мислення.

Лотоцкий Иван Васильевич, младший научный сотрудник лаборатории психологии массовой коммуникации и медиа-образования Института социальной и политической психологии НАПН Украины

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

Аннотация

В статье рассматриваются существующие стратегии и подходы к развитию критического мышления. Обобщаются основные понятия, содержание, формы и средства развития навыков критического мышления в процессе медиаобразования. В данный момент в Украине недостаточно разработана тема критического мышления. Отдельные несистематизованные разработки часто не связаны между собой. Системный сравнительный научный анализ соответствующих концепций не проводился, нет статистических данных, нет четкой и целостной национальной программы развития критического мышления как составной части развития культуры вообще и медиакультуры в частности. Следует обосновать показатели уровня развития навыков критического мышления и критерии, по которым можно их определить, и создать надежные тестовые методики для учащихся разного возраста и разрабо-



тять якісні методичні рекомендації для учителів старших класів і преподавателей ВУЗів.

Ключевые слова: медиакультура, медиаобразование, медиаграмотность, медиапсихология, критическое мышление, рациональное мышление.

Lototskyi I.V.

CRITICAL THINKING AS A BASIC ELEMENT OF MEDIACULTURE

Summary

The article reviews the existing strategies and approaches to the development of critical thinking. Summarized are the main concepts of content, form and means of developing critical thinking skills in the process of media education. Currently, the theme of critical thinking is underdeveloped in Ukraine. Separate findings are not systematized and are unconnected between them. Systemic comparative analysis of the relevant conceptions was not made; statistical data are lacking; any clear and integral national program is absent for development of critical thinking as a component of cultural development in general and media-culture in particular. The indices of the level of critical thinking skills development should be set, as well as the criteria for their assessment, and valid testing techniques for students elaborated, together with guidelines for high school and college teachers.

Keywords: *mediaculture, media education, Media-Literacy, media-psychology, critical thinking, rational thinking.*

Актуальність дослідження. Стрімкий розвиток медіа, та зростаючий їхній вплив на молодь і усе суспільство, та водночас не завжди цілком якісний зміст того, що транслюють ЗМІ, породжує не тільки нові користі та можливості для всіх громадян, але також нові ризики та загрози. Одним із найважливіших завдань сучасної школи є підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві, в тому числі формування навичок пошуку, систематизації, та використання інформації з різних джерел, з використанням інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з різних предметів.

З одного боку, медіа, як незалежна суспільна інституція з власними завданнями та логікою, змушує суспільство виконувати свої вимоги та постійно змінювати норми поведінки. Інша сторона, то все більше проникнення медіа в середовище державних інституцій: політики, педагогіки, медицини та інших. Найуразливішою частиною суспільства, внаслідок недостатньої медіаграмотності, та некритичного сприймання, як правило стають діти та молодь. Дитина може бути дуже соціалізованою, отримати від батьків найновіші засоби зв'язку, і разом з тим, мати слабо розвинуту психологічну культуру, чи культуру споживання інформації. Л. Мастерман наголошує, що медаосвіта має бути спрямована на розвиток в учнів розуміння особливостей функціонування засобів масової інформації, механізму створення ними нової «дійсності» і її усвідомлення аудиторі-

сю. Саме «розумінню», з його акцентом на розвиток критичного мислення по відношенню до медіа, необхідно надати основне значення [6].

Нездатність перетворювати велику кількість суб'єктивної інформації в об'єктивні знання, призводить до відчуження учнів від суспільства. Високий рівень медіакультури особистості передбачає передусім актуалізовану здатність до адекватного сприймання, критичного аналізу, обґрунтованого оцінювання різноманітної медіаінформації, а також здатність до створення власних медіапродуктів. Необхідно створити таку модель освіти, котра дасть можливість учням користуватися улюбленими сучасними засобами обміну інформацією, та водночас, дозволить якнайповніше розкрити інтелектуальний та творчий потенціал кожної молодої людини. Введення до шкільної програми спеціального медіаосвітнього курсу, інтегрування медіаосвітніх модулів у викладання основних шкільних предметів, а також участь у факультативних заняттях, позашкільній роботі, або реалізації інших медіапроектів, дозволить сформувати в учнів високий рівень медіаграмотності. Без доброго розуміння психології учня, його суспільних потреб, прагнень та можливостей, неможливо досягнути високої якості освіти. Нажаль, більшість українських шкіл не можуть, забезпечити потреби та очікування батьків та учнів, щодо технічного оснащення, навчальних програм, та якісно підготовлених педагогів. Головні проблеми знаходяться якраз не так у забезпеченні технічними засобами, як у площині психологічної культури взаємовідносин медіапедагогів та учнів. Основним суб'єктом освітнього процесу стає учень, а не вчитель. Українська школа втрачає монополію на знання і без якісної системи освіти учні можуть опинитися під впливом різноманітних сект, псевдонаукових течій, або неякісної чи шкідливої інформації з Інтернету. Всі розвинуті держави здійснили реформи освітніх систем, для переходу від механічного запам'ятовування учнями великої кількості різноманітної інформації, до свідомого навчання методології використання знань для вирішення складних практичних і творчих завдань. Позаяк, навички критичного мислення та глибокої рефлексії формуються в спілкуванні, то в цьому випадку, найважливішою освітньою проблемою є взаєморозуміння і контакти з живою людиною, а не з комп'ютером. Л. А. Найдьонова наголошує на штучності переоцінювання експліцитних знань, що забезпечуються критичним мисленням і недооцінці неусвідомлених, або прихованих знань, які транслуються медіа [8].

На законодавчому рівні сучасні концептуальні орієнтири формування медіакультури знайшли відображення в «Концепції впровадження медіосвіти в Україні». В ній вказано, що метою медіаосвіти є формування медіа-культури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад тощо). Одним із головних завдань визначених в Концепції є формування

рефлексії і критичного мислення, як психологічних механізмів медіа-грамотності, які забезпечують свідоме споживання медіа-продукції на основі ефективного орієнтування в медіа-просторі, осмислення власних медіа-потреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа [4].

У 1984 року ЮНЕСКО було визначено суть медіаосвіти: «Навчання теорії і практичних умінь для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, що розглядається як частина специфічної й автономної галузі знань у педагогічній теорії і практиці. Його варто відрізнити від використання засобів масової комунікації, як допоміжних у викладанні інших галузей знань».

Стан проблеми. Історія розвитку критичного мислення простежується аж до Сократа, коли він 2500 років тому, запропонував метод випитування, для перевірки істинності людських знань. Його метод, який ми називаємо «сократичне випитування», допомагає розрізнити раціональні та ірраціональні аргументи, для того, щоб не плутати здогадки з фактами і ясно бачити глибинні зв'язки між різними природними та соціальними явищами. У середні віки, традиції систематичного критичного мислення були втілені в книгах і трактатах таких видатних мислителів, як Фома Аквінський, Еразм Роттердамський, Томас Мор. В епоху Відродження багато уваги критичному мисленню приділяли Рене Декарт, Джон Локк, Френсіс Бекон, Томас Гоббс та інші.

Нового поштовху проблема критичного мислення набула в працях Імануеля Канта. Під критичним висвітленням якоїсь науки або одного з її розділів, який сам для себе становить певну систему, він розумів дослідження й обґрунтування того, чому вона мусять мати якраз цю, а не якусь іншу систематичну форму, коли її порівнюють з іншою системою, яка має у своїй основі подібну пізнавальну здатність. А практичний розум має за основу ту саму пізнавальну здатність, що й спекулятивний, оскільки один і другий є чистий розум. Отже, шляхом порівняння, слід визначати причину відмінності обох систематизованих схем відображення реальності [3].

В Україні, проблематику критики одним із перших почав досліджувати Іван Франко. Він розрізняє критику наукову та літературну, і наголошує, що мета вченого розширити обсяг знання, поглибити розуміння механізму, яким пов'язані між собою природні та соціальні явища, адже наші розумові здібності підлягають тим самим психічним законам, асоціації образів і ідей, що й інші. Тому усяка нова закономірність, яку до нашої розумової скарбниці вносить вклад ученого, мусять розривати масу старих уявлень, які створені давніше, і торкається не тільки чисто розумових, логічних зв'язків, але й всієї психіки і в тому числі почуттів, котрі є постійним і неминучим резонансом всякого, хоч

би й як абстрактно-розумового психологічного процесу. Адже вчений, викладаючи нам свої відкриття, мусить послуговуватися мовою, і то не якоюсь абстрактною, а тою звичайною, витвореною історично та звичною для нас. Звідси випливає необхідність створення наукової термінології, котра може й виглядати дивно, проте буде створювати саме ті уявлення, котрі хотів викликати сам дослідник [15].

Дуже великий вплив на розвиток досліджень у когнітивній психології мали також праці Л. С. Виготського, А. Н. Леонтева, А. Р. Лурія, А. В. Запорожця, С. Л. Рубінштейна, П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна, П. І. Зінченко, А. В. Брушлинського, О. К. Тихомирова та ін. Особливе значення мають дослідження Л. С. Виготського вищих психічних функцій, теорії навчання, та механізмів мовного мислення. За кордоном проблеми мислення досліджували У. Джемс, О. Кюльпе, О. Зельц, Ж. Піаже, К. Попер, Е. Де Боно, В. Ружієйро та ін. Карл Попер був засновником філософської концепції критичного раціоналізму. Порівнюючи теорії З. Фрейда, А. Адлера, К. Маркса з теорією А. Ейнштейна він сформулював принцип фальсифікованості наукового пізнання для розмежування знання наукового від псевдонаукового. Тільки ту теорію ми можемо вважати науковою, яку можна або довести, або спростувати. Головне завдання науки полягає не в тому, щоб довести теорію, а в тому, щоб перевірити всі можливі способи її спростувати [11].

На даний час, існують дві узагальнені концепції розвитку критичного мислення. Інтенсивна концепція, котра розробляється в основному «Американським фондом розвитку критичного мислення», передбачає викладання критичного мислення окремим предметом і досліджує критичне мислення в цілісній та системній формі. Екстенсивна концепція громадської організації «Розвиток критичного мислення через читання і письмо» (РКМЧП), зосереджується тільки на окремих аспектах розвитку навичок критичного мислення. В ній замовчується правдива історія досліджень критичного мислення, ігноруються сучасні академічні напрацювання дослідників і пропонується необґрунтовано скорочений варіант навчання, який не дає гарантованих результатів. Г. П. Щедровицький вказував на надзвичайну важливість оцінки історичних підходів до вирішення проблеми. Розглядаючи їх, необхідно розділяти питання, які стосуються знань, і питання стосовно об'єктів цих знань [17].

Важливу сутність рефлексії, як метакогнітивної компоненти досліджує В. А. Лефевр, котрий застосував методи булевої алгебри для «математизації» мислення і логіки. К. Попер вважає, що Лефевр зробив велике психологічне відкриття, яке складається з декількох ступенів. Говорячи спрощено, воно належить психології моралі, яка розуміється в новому сенсі. Він вважає, що існують впливи двох типів, котрі змінюють



наш розум і визначають нашу готовність добре поводитись: тиск зовнішнього світу і наша власна думка про зовнішній світ, підсумована у простому судженні: якою мірою світ “добрий чи поганий”. Впливи цих двох типів направляють нашу вірну або не вірну інтуїцію, в інших відносинах незалежну [5].

Критичне мислення, як окрема академічна галузь наукових досліджень і розробок, та навчальна дисципліна, розвивається в США і низці інших країн більше 50-ти років, та інтенсивно впроваджується у систему вищої освіти. Університетами щороку проводяться тестування студентів щодо розвитку навичок критичного мислення. Існують великі консультативні центри з критичного мислення, обслуговуючі освітні інституції, та інші соціальні структури. У 2012 році відбулася вже тридцять друга щорічна міжнародна конференція з критичного мислення та реформування освіти в місті Берклі, (штат Каліфорнія), організована Фондом критичного мислення.

В ключових компетентностях, визначених у «Державному стандарті базової і повної загальної і середньої освіти України», серед інших перелічено: «уміння вчитися, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, здоров’язберігаюча компетентності, а в предметних — комунікативна, проєктно-технологічна, інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча і здоров’язберігаюча компетентності. Основна мета критичного мислення в межах освіти, є покращення здатності учнів думати раціонально і системно, заохочення участі в підвищенні медіаграмотності».

За даними сучасних дослідників, критичне мислення об’єднує як поведінкові навички взаємодії із зовнішнім світом, так і внутрішні метакогнітивні процеси. Роберт Енніс визначає критичне мислення, як розумне та рефлексивне, яке орієнтоване на вирішення у що вірити і що робити, і як процес глибокого і багатостороннього аналізу стверджень, думок, та ідей, для того, щоб приймати рішення, та ясно і чітко висловлювати свої переконання про прийняте рішення [2].

Діана Халперн у праці «Психологія критичного мислення» говорить про спорідненість та взаємообумовленість критичного та творчого мислення. Вона визначає критичне мислення, як: «використання когнітивних технік та стратегій, котрі збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату. Це визначення характеризує мислення, як контрольоване, обґрунтоване, та цілеспрямоване. При цьому, мислитель використовує навички, котрі обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації та типу вирішення завдання» [16].

Річард Пол сформулював більш розширене визначення, щоб включити зв’язані якості самого критичного мислителя безпосередньо, так як і певні стандарти інтелекту-

альної думки, які сам мислитель повинен застосувати. В цій концепції, критичне мислення займає вищі, метакогнітивні порядкові рівні оцінки і синтезу, на відміну від простих навичок ірраціонального заперечення чи схвалення певної інформації.

Р.Пол, Е.Бінкер, Е.Мартін і К.Едамсон виділили три основних групи показників критичного мислення: афективні, макрокогнітивні, та мікрокогнітивні:

Афективні:

- самостійність мислення;
- розуміння егоцентричних і соціоцентричних мотивів;
- неупередженість суджень;
- бачення взаємозв'язку емоцій і переконань;
- стриманість від поспішних суджень;
- сміливість міркування;
- сумлінність мислення;
- інтелектуальна наполегливість;
- впевненість суджень.

Макрокогнітивні:

- узагальнення без прагнення до спрощення;
- співставлення аналогічних ситуацій у новому контексті;
- широта мислення: розгляд питання з різних боків, висловлювання різноманітних аргументів, гіпотез;
- зрозумілість висловлюваних припущень, висновків, переконань;
- ясність викладення, уточнений вибір слів;
- розробка критеріїв оцінки: уточненість цінностей і стандартів;
- оцінка достовірності інформації;
- глибина мислення: виділення ключових питань;
- аналіз аргументів, інтерпретації, вірувань, та гіпотез;
- оцінка конкретних рішень;
- аналіз і оцінка людських вчинків/стратегій поведінки;
- критичність читання: розуміння тексту, критична оцінка змісту;
- критичне слухання (мистецтво «мовчазного діалогу»);
- встановлення міжпредметних зв'язків;
- вміння вести «сократівську бесіду», прояснення питань теорії та її перспектив;
- діалогічність міркувань: порівняння різноманітних поглядів, підходів, гіпотез;
- вміння розмірковувати діалектично: оцінка перспектив тлумачень та теорій.

Мікрокогнітивні:

- порівняльне протиставлення абстрактних ідеалів з реальною практикою;
- визначення тотожності та відмінності;
- аналіз і оцінка висловлювання;
- аналіз та оцінка припущень;
- аналіз істотних фактів;
- правдоподібність пояснень, умовиводів, інтерпретацій;
- аргументована оцінка доказів;
- виявлення протиріччя у міркуванні;
- аналіз та оцінка впливу на ситуацію прихованих наслідків [10].

Після узгодження стратегій і підходів до поняття критичного мислення, багато експертів погоджується, що без набору певних поведінкових стратегій, які описують конкретні педагогічні технології, процес визначення ще безпосередньо не завершений. Різні науковці досліджували та визначали такі технології. Серед найголовніших вважаються – необхідність формування в учнів емоційної диспозиції, допитливості, впевненості, гнучкості, чесності, розсудливості, та готовності прикладати зусилля в процесі навчання критичного мислення. Культивування цих навичок – це головний і постійний аспект в межах областей медіаосвіти, розвитку культури, та соціалізації старшокласників. Багато з дослідників припускають, що набуття однієї або більше таких навичок поведінки покращує загальну здатність до критичного опрацювання учнями складних завдань. Позаяк, комбінація навичок і її динамічний вираз залишається ще недостатньо досліджена, то оцінка щодо пріоритетів, та ефекту тих чи інших навичок залишається не визначеною. Весь процес будується довкола основних шести вмінь, щоб учні могли самостійно визначати відповідальність за розвиток своєї майстерності у засвоєнні додаткових навичок.

О. Т. Баришполець серед інших теорій відзначає теорію медіаосвіти, як засобу формування критичного мислення. Основою цієї теорії є уявлення про медіа, як «четверту гілку влади», котра поширює моделі поведінки та соціальні цінності. Головною метою цієї теорії є захист учнів від маніпулятивних технологій, та «промивання мізків», забезпечення своєрідного імунітету від перекручень, замовчування інформації, бездоказовості, котрі транслуються ЗМІ [1].

Російський медіапедагог А. В. Федоров зазначає, що критичне мислення по відношенню до системи медіа і медіатекстів, це складний рефлексивний процес мислення, який включає асоціативне сприйняття, синтез, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі і медіатекстів, котрі надходять до людини через засоби масової ко-

мунікації. При цьому, розвиток критичного мислення не є підсумковою метою медіаосвіти, а її постійним компонентом [14].

Для того, щоб учні могли усвідомлювати та змінювати свої глибинні переконання, слід навчити їх виявляти автоматичні думки, та коригувати стратегії обробки інформації. Це допоможе вчителям краще враховувати не тільки нижчі рівні мислення, але й усі метакогнітивні процеси, які відбуваються під час взаємодії вчителя та учня.

Основні положення дослідження. Предметні компетентності «Державного стандарту базової і повної середньої освіти», стосуються змісту конкретної освітньої галузі чи предмета, і для їх опису використовуються такі ключові поняття: “знає і розуміє”, “уміє і застосовує”, “виявляє ставлення і оцінює” тощо.

Насамперед, на основі опрацьованої літератури ми намагалися виявити проблемні місця у взаємовідносинах процесу медіаосвіти та процесу розвитку критичного мислення у старшокласників – що в цій системі становить загальну проблему і що передусім треба змінювати.

Не менш важливим питанням є вибір концепції і методів розвитку навичок критичного мислення учнів. В цьому плані ми спробували визначити загальні і спеціальні цілі розвитку критичного мислення, як частини проблеми розвитку медіакультури учнів. Питання інтенсивної, чи екстенсивної стратегії дає можливість визначити подальші тактики запровадження змін в освітньому процесі, визначити усі перешкоди, ясно окреслити кінцеву ціль, намітити проміжні цілі, і систематизувати їх у чіткій послідовності. Згідно Державного стандарту освіти учні повинні знати мету, завдання, види і об’єкти перетворювальної діяльності основних інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій, розуміти значення основних понять інформатики та інформаційних технологій, закономірності функціонування основних засобів інформаційних технологій, опрацьовувати повідомлення і дані, оцінювати важливість і суспільну значущість професій, пов’язаних з інформаційними технологіями. Відповідно, навички критичного мислення повинні забезпечувати учням такі можливості: оцінювати ситуації і події, робити усвідомлений вибір; конструктивно аргументувати; формулювати точні і доречні запитання; розрізняти факти від здогадок; ефективно знаходити нові рішення; визначати раціональні критерії для аналізу; знаходити надійні докази на підтримку припущень; будувати логічні зв’язки на основі формальної та неформальної логіки. Для того, щоб розвивати в учнів ці уміння, недостатньо розвивати мислення, як засіб пошуку та переробки інформації, а необхідно розуміти взаємозв’язок метакогнітивних процесів та рефлексії у технології навчання, виховання певних навичок поведінки і засвоєння знань.

Г. В. Онкович виокремлює кілька проблемних зон у розвитку медіаосвіти в Україні: нерозвинутість масової медіаосвіти у закладах формальної освіти; нерозвинутість програм медіаосвіти для дорослих; відсутність належної уваги до питань підготовки кадрів для медіаосвіти різних типів; надмірна відокремленість різних рівнів освіти і різних тематичних освітніх програм, що не відповідає сучасним вимогам відкритості й гнучкості освіти; відсутність організованих форм масової самоосвіти, та інші [9].

О. В. Тягло зазначає, що стратегічне завдання науково-педагогічної спільноти України полягає в якнайшвидшому засвоєнні уже наявних у світовому освітньому просторі розробок за тематикою критичного мислення, і поєднанні їх з хорошими традиціями та досягненнями національної системи освіти, у всебічній апробації та подальшому систематичному введенні "мислення вищого рівня" в національну освіту [13].

Спільне визначення експертів Американської асоціації філософів, котре створене методом «Дельфі», на нашу думку є найбільш цілісне і структуроване. Вони визначають критичне мислення – як цілеспрямований процес створення судження, який містить інтерпретацію, аналіз, оцінку, висновок, емоційну саморегуляцію і пояснення доказів. Таке визначення відрізняється від більшості дефініцій критичного мислення, як простої перевірки інформації. І справа тут не тільки в суб'єктивних неточностях чи помилках, котрі ми могли допустити у визначенні цих понять. Причина цієї невизначеності лежить значно глибше: в об'єктивній складності самих реальних процесів мислення. Г. П. Щедровицький стверджував, що поняття первинного змісту абсолютно правильне і вірне, але воно занадто абстрактне для аналізу високорозвинутих процесів мислення. Тільки найпростіші операції мислення мають в якості похідного матеріалу одне яке-небудь знання, і тільки в цьому випадку самі ці операції такі, що це знання є для них дійсно похідним, то значить, що вони переробляють його в інше знання. Коли ж ми переходимо до більш складних операцій і процесів мислення, то виявляється, що окрім похідного знання у власному сенсі цього слова, вони припускають у якості умов свого існування іще цілий ряд інших знань, котрі вбудовані в цей процес мислення, і перебудовують, та перетворюють в інші більш простіші та елементарні процеси. [17]

Отже, набори основних навиків і їхньої інтерпретації можуть включати, крім теоретичних та логічних, більш розширені критерії у співвідношенні спілкування, рефлексії, поведінки, або вимірювання рівня критичного мислення не тільки, як процесу перевірки інформації, а як процесу створення і застосування нових знань. Л. А. Найдьонова зазначає, що знання на відміну від інформації включають вірування, прихильність, стосуються дії і смислів. Традиційне розуміння знань, як абсолютної статичної сутності,

відбитій формальною логікою, не відповідає викликам сучасності. В наш час знання трактуються як динамічний процес доведення персональних вірувань до істини [8].

Таке розширення, або швидше уточнений перелік чи опис, може бути використане при визначенні певних цілей для навчання та оцінювання в освітньому процесі. Систематизований набір стратегій забезпечує ширші можливості для деталізації та визначення самого процесу мислення і може бути застосований для структурної оцінки навичок критичного мислення. М. Л. Смульсон наголошує, що поряд з метакогнітивним моніторингом, рефлексією, метапізнанням, мовою мислення, інтелектуальні стратегії та вміння теж тлумачать як метакогнітивні складники інтелекту. Саме стратегії мають безпосереднє відношення до породження процесу інтелектуальної діяльності, визначаючи її тенденції, напрямки, кроки, організовуючи весь процес з окремих підпроцесів – умінь. Від індивідуального набору стратегій та умінь людини багато в чому залежать її інтелектуальні здобутки [12].

Труднощі з відстеженням ефективності безпосередньо у процесі розвитку навичок критичного мислення відзначає О. Л. Мерзлякова. Справа в тому, що вітчизняна психодіагностика не має відповідного психодіагностичного інструментарію. Так звані тести інтелекту – психодіагностичні методики виявлення рівня інтелектуального рівня індивіда й визначення особливостей структури його інтелекту, не дають відповіді щодо розвиненості саме критичного мислення у людини. Розроблені американськими фахівцями у відповідності до висновків «Дельфі звіту» тести з діагностики критичного мислення мають комерційну основу, тому доступ до них ускладнений. Наявний у вільному доступі так званий тест попередньої самодіагностики навичок критичного мислення громіздкий і мало узгоджений з вітчизняним культурним контекстом [7]. Тому найактуальнішою проблемою на даний час ми бачимо створення діагностичних методик для різних вікових категорій учнів.

Висновки. Було проаналізовано літературу по критичному мисленню, як одного із аспектів медіаосвіти, та розвиток теорії критичного мислення, як ключового завдання медіаосвіти. На основі цього аналізу нами узагальнено основні концепції змісту, форми, і засобів розвитку навичок критичного мислення в процесі міжособової комунікації.

Встановлено, що на даний час в Україні недостатньо опрацьована тема критичного мислення. Хоч є окремі напрацювання в цій галузі, втім це несистематизовані розробки, які дуже часто не пов'язані між собою. Системний порівняльний науковий аналіз концепцій розвитку критичного мислення не проводився, бракує статистичних даних, немає чіткої і цілісної національної програми розвитку критичного мислення, як складової

частини розвитку культури взагалі, та медіакультури зокрема. Більшість досліджень українських науковців враховують тільки екстенсивну концепцію розвитку навичок критичного мислення, котра не гарантує якісної освіти.

В подальшому, на основі попереднього дослідження слід насамперед обґрунтувати показники рівня розвитку навичок критичного мислення, та критерії за якими можна їх визначати і створити надійні тестові методики для учнів різного віку. Потрібно зібрати статистичні дані і на їхній основі розробити якісні методичні рекомендації розвитку навичок критичного мислення для вчителів старших класів та викладачів вищих навчальних заходів.

Список використаних джерел

1. Баришполець О. Т., Найдьонова Л. А., Мироненко Г. В., та ін. Медіакультура особистості; соціально-психологічний підхід: навчально-методичний збірник / За ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2009. – 440 с.
2. Енніс Р. – Режим доступу: <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/>
3. Кант І. Критика практичного розуму. Пер. з нім. І. Бурковського; наук. ред. А. Єрмоленко. – К. Юніверс, 2004. – 240 с.
4. «Концепція впровадження медіосвіти в Україні». – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
5. Лефевр В. А. Рефлексия. М. «Когито-Центр», 2003. – 496 С.
6. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. № 5 1993.
7. Мерзлякова О. Л. Критичне мислення: засоби оцінки й цілеспрямованого розвитку / Мерзлякова О. Л. // Вікові особливості формування інтелекту: матеріали Всеукр. конф. 24 березня 2011 року, Інститут обдарованої дитини – К. 2011.
8. Найдьонова Л. А. Перспективи розвитку медіосвіти в контексті болонського процесу : процесуальна модель медіакультури // Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі. [Електронний ресурс] / Л. А. Найдьонова. – К., 2007.
9. Онкович Г. В. Медіосвіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія "Філологічні науки". 2010. № 21. С. 235-239.
10. Пол Р., Бінкер Е., Мартін Е., Едамсон К. 35 стратегій розвитку критичного мислення – Режим доступу: <http://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466>

11. Попер К. Объективное знание. Эволюционный подход. Пер. с англ. Д. Г. Лахути. Отв. ред. В. Н. Садовский. — М.: Эдиториал УРСС, 2002.
12. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: Монографія.— К.: Нора-Друк, 2003.
13. Тягло О. В. Критичне мислення як освітня інновація // Вісник Університету внутрішніх справ. — Харків, 1997. Вип. № 2.
14. Федоров А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия//Инновации в образовании. - 2007. - № 4.
15. Франко І. Із секретів поетичної творчості // Франко І. Збір. тв.: У 50 т. — Т. 31. — С. 45
16. Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб: Питер, 2000.
17. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. — М., 1997.

Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Авторське право (с) 2012 Lototskiy Ivan Vasyl'ovych Лотоцький Іван Васильович

Отримано: 08.11.2012

Відрецензовано: 22.11.2012

Опубліковано: 29.12.2012