

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ АНАЛІЗУ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ

Резюме

У статті представлено результати теоретичного аналізу сутності поняття «критичне мислення» та емпіричного дослідження шляхів його формування у навчальному процесі закладу вищої освіти.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні сутності критичного мислення і на цій основі розробці і апробації методики формування критичного мислення студентів-майбутніх психологів.

Процедура дослідження базувалась на системі методів: опрацюванні наукової літератури, порівнянні узагальненні провідних ідей, теоретичному моделюванні, педагогічному спостереженні, вивченні результатів діяльності студентів.

На основі проведеного бібліографічного пошуку проаналізовано та узагальнено наукові дослідження з визначення сутності критичного мислення, його змісту, структури і критеріїв прояву. Аргументовано актуальність створення ефективних прийомів і методик його формування.

Розглянуто досвід формування критичного мислення студентів – майбутніх психологів. Дослідження проводилось протягом 2017-2022 років на базі навчального предмету «Організація та методи наукових досліджень». Емпірично підтверджено, що оволодіння студентами відповідним навчальним матеріалом часто відбувається на суто репродуктивному рівні і не призводить до розвитку критичного мислення. Розроблено і апробовано методику залучення студентів до критичного аналізу наукових текстів, що передбачає: критичну оцінку робіт інших авторів, створення і критичну оцінку власних текстів; засвоєння прийомів рефлексивного самоаналізу продуктів власної наукової діяльності. Наведено взірці завдань, що виконувались студентами.

Результати дослідження засвідчили, що впровадження запропонованої системи роботи є ефективним. Студенти засвоїли прийоми критичного аналізу як органічної складової наукового процесу, що суттєво вплинуло на якість їх роботи: визначення проблеми дослідження, формулювання теми, конкретизацію вихідних положень наукового дослідження, критичний аналіз теоретичних підходів до досліджуваної проблеми, критичне ставлення до результатів своєї роботи, прагнення до їх корекції. Помітні зрушення відбулися як на операційному (оволодіння прийомами критичного аналізу), так і диспозиційному рівні (відповідальне ставлення до наукової діяльності).

За результатами дослідження сформульовано висновки про доцільність використання запропонованої методики розвитку критичного мислення студентів у процесі професійної підготовки, а також намічено перспективи впровадження відповідної методики на інших навчальних дисциплінах.

***Ключові слова:** експертна оцінка наукових текстів; зміст і організація наукових досліджень; критичне мислення; методика формування критичного мислення; методологія наукового дослідження; професійна підготовка майбутніх психологів.*

Вступ. Критичне мислення багатьма вченими розглядається як ключове поняття сучасної освітньої парадигми. Як підкреслюють науковці, причина затребуваності такого типу мислення обумовлена особливостями сучасного суспільства, яке, по-перше, все більш стає інформаційним, а, по-друге, знаходиться в стані неперервних змін. Сьогодні вже ні у кого не виникає сумніву в тому, що інформаційна революція передбачає вдосконалення не лише техніки та технологій, але й людини, передусім її мислення. Р.Пауль (Пауль, 1995. 99-100) прогнозує, що вже в недалекому майбутньому головним капіталом буде вже не сама інформація, а її ефективний виробник, здатний не просто обробляти інформацію, а і контролювати процеси її вироблення. Саме тому навички критичного мислення стають запорукою успіху в інформаційному суспільстві.

Отже, науково-технічний прогрес вимагає загостреного почуття нового, здатності до відповідальної та самостійної дії у швидко змінюваній ситуації, а цього неможливо досягти простою сукупністю знань, умінь та навичок. Людина мусить мати особливе уміння — самостійно ставити проблему та знаходити шляхи її розв'язання, що визначається типом мислення, який слід формувати. Критичне мислення — це і є той тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується зорієнтованістю на самовдосконалення.

Виходячи з актуальності проблеми формування критичного мислення у майбутніх спеціалістів з вищою освітою, було проведено відповідне дослідження.

Метою дослідження була розробка і апробація методики формування критичного мислення студентів-майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. **Завданнями** дослідження були: 1) Визначення сутності критичного мислення. 2) Аналіз ролі і особливостей прояву критичного мислення у сфері наукової діяльності. 3) Розкриття процедур формування критичного мислення студентів в процесі роботи з науковими текстами. 4) Підведення підсумків проведеної роботи з формування критичного мислення студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Організація і методи наукового дослідження». 5) Визначення перспектив подальших досліджень з визначеної проблеми.

Процедура дослідження базувалась на системі методів: аналізу робіт, присвячених досліджуваній проблемі, узагальненню провідних ідей, визначенню вихідних теоретичних позицій емпіричного дослідження, теоретичному моделюванню, вивченню результатів діяльності студентів.

Звернення до проблеми формування критичного мислення студентів у процесі професійної підготовки потребує розгляду стану проблеми в цілому, і перш за все порівняння позицій окремих авторів.

Одним з найбільш відомих авторів «теорії критичного мислення» є М. Липман. Він запропонував розглядати відповідний тип мислення як процес самостійного і відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією. Критичне мислення, на його думку, складається з певної сукупності навичок роботи з інформацією (обґрунтування певного судження, розкриття альтернатив і можливостей, продуктивність у формуванні та сприйнятті ідей), а також певних диспозицій (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). Диспозиції не є навичками, але створюють готовність до їх застосування. Процес критичного розмірковування проходить 4 етапи: 1) критика практики інших; 2) самокритика; 3) корекція власної практики; 4) самокорекція. Породжується критичне мислення проблемною ситуацією (Липман, 1996).

Липман розглядає сутність критичного мислення як «критеріальні» і «парадигматичні» засади наукової культури, фактично ототожнюючи критерії критичного мислення з критеріями наукового мислення, при цьому критична настанова розглядається як невід'ємна складова наукового методу. Отже, критичне мислення розуміється по суті як наукове, однак зауважується, що «наукове мислення не може бути некритичним, але критичне мислення може не бути суто науковим» (Липман, 1996: 170). Висувається пропозиція вважати критичне міркування буденним прототипом наукового мислення,

Дещо інший підхід запропонований Д.Клустером (Клустер, 2002). На його думку, критичне мислення відбувається, коли нові, вже зрозумілі ідеї перевіряються, оцінюються, розвиваються й застосовуються. Ознаки критичного мислення: 1) критичне мислення — це мислення самостійне; 2) інформація є відправним, але в жодному разі не кінцевим пунктом критичного мислення; 3) критичне мислення починається з формулювання запитань, з'ясування проблем, які слід розв'язати; 4) критичне мислення прагне до переконливої аргументації; 5) критичне мислення є мисленням соціальним (будь-яка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими. В цій концепції більше уваги приділено етапам роботи з інформацією (аналіз, формулювання запитань, аргументація, обговорення результату дослідження).

Р.Пауль вважає, що критичне мислення можна визначати різноманітними шляхами, які не суперечать один одному. Він запропонував наступне робоче визначення: "Критичне мислення — це мислення про мислення, коли ви розмірковуєте з метою вдосконалити своє мислення", наголошуючи на вирішальному значенні двох моментів: 1) критичне мислення тягне за собою самовдосконалення; 2) спирається на використання стандартів коректної оцінки розумового процесу. Тобто критичне мислення — це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів. Автор наголошує на важливості соціального аспекту критичного мислення,

він також виділяє такі його виміри: 1) риси досконалої думки; 2) елементи думки; 3) сфера думки (Пауль, 1995: 51-54).

Своє тлумачення поняття "критичне мислення" надала Д. Халперн. Вона відзначає, що фахівці в галузі психології та суміжних наук запропонували декілька визначень, близьких одне до одного, і пропонує лаконічне визначення: "Критичне мислення — це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату" (Халперн, 2000: 22). Характеристиками критичного мислення виступають контрольованість, обґрунтованість та цілеспрямованість, функціями - розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісна оцінка та ухвалення рішень. Робиться спроба визначити його склад (когнітивні техніки): запам'ятовування, зв'язок між мисленням та мовою; логічні розмірковування; аналіз аргументації, перевірка гіпотез, розуміння законів імовірності, ухвалення рішень, навички розв'язування задач та творче мислення. Тобто, критичне мислення інтерпретується доволі широко.

Набір ключових навичок критичного мислення, містить спостережливість, здатність до інтерпретації, аналізу, виведення заключень, здатність давати оцінки, логічність, уміння обґрунтувати свою точку зору, зосередженість на вивченні інформації, прагнення до логічної упорядкованості, несуперечливості, ясність критеріїв, що використовуються для оцінювання подій, що відбуваються, допитливість і пітливість, відкритість для різних сторін, здатність мислити систематично, використовувати аналітичні навички в різних ситуаціях, впевненість у відстоюванні істини, впевненість у собі, своєму праві на критику. Найчастіше під критичним мисленням розуміють процес оцінки достовірності, точності або цінності чогось, здатність шукати і виявляти причини, виявляти і розуміти сутність альтернативних точок зору, сприймати ситуацію в цілому, будувати і своєчасно змінювати власні погляди,

Д. Халперн підкреслює, що освіта, розрахована на перспективу, повинна формувати у учнів здатність швидко орієнтуватися у стрімко зростаючому потоці інформації і знаходити потрібне, тоді як існуюча система освіти перебуває у стані глобальної кризи, адже її традиційна організація (практики, методологія, предметний склад) не гарантують учням у майбутньому досягнення життєвого чи соціального успіху. Водночас зростання інтересу до ментальних процесів обумовило розвиток когнітивних наук, що визначили перспективний напрям психології і педагогіки — «навчання когнітивним процесам», що включає проблему вдосконалення критичного мислення. Формування вміння осмислити і застосовувати отриману інформацію.

Ч.-К. Ченг, визначаючи структуру критичного мислення, виділив наступну кількість утворюючих його компонентів: 1) пізнавальні навички; 2) мотиваційні диспозиції (певні норми, приписи); 3) поведінкові звички; 4) ідеологічні переконання. Основними проявами критичного мислення, на його думку, є пошук правди та розуміння різноманітності. Ключова роль такого виду мислення — протистояння вірі, що не піддається жодному поясненню (Ченг, 2002). Особлива увага приділяється усвідомленості всіх кроків роботи

над проблемою, яка проявляється: 1) в розумінні характеру (рядоположності або підпорядкованості) зв'язків між знаннями; 2) в розрізненні суттєвих та несуттєвих зв'язків; 3) в розумінні механізму становлення та прояву цих зв'язків; 4) в розумінні підстав засвоєних знань (їх обґрунтованість); 5) в розумінні способів отримання знань; 6) в засвоєнні сфери та способів застосування знань; 7) в розумінні принципів, що знаходяться в основі цих способів застосування. Усвідомленість виявляється: 1) в інтерпретації знань — зміні порядку викладу при збереженні зв'язків між окремими його фрагментами, перебудові викладу в залежності від його мети, виокремленні необхідної частини цілісного знання для відповіді на певні запитання; 2) в групуванні та систематизації знань — приведенні в систему розрізнених фактів, встановленні зв'язків між ними, формулюванні висновків; 3) в самостійному застосуванні знань у варіативних (за зразком) чи нестандартних ситуаціях (творча діяльність). Усвідомленість характеризується не лише правильним розв'язанням задачі, але й умінням адекватно пояснити свої дії: якщо при правильному розв'язанні наявне адекватне пояснення, значить, сформована дія свідомо й розумна; якщо адекватного пояснення немає, то дія несвідома (Габай, 1969: 126).

Проблема критичного мислення не залишилася поза уваги і вітчизняних вчених. Так, С.Максименко чітко визначив основні ознаки цього виду мислення як здатності об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти не лише явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них, а і власних думок, ретельно перевіряти прийняті рішення, зважувати всі аргументи "за" та "проти", в незалежності від думок інших (Максименко, 2000: 214]. Ключовим моментом є оцінка, оскільки саме оцінка завжди здійснюється відповідно до критеріїв. Тобто, критичність мислення передбачає оцінку, а оцінка передбачає співвіднесення реальності з певним ідеалом (стандартом) та визначення ступеня відповідності реальності стандарту. Як наслідок такої оцінки розробляється план дій для приведення у відповідність цих двох речей. Отже, критичність можна розглядати і як здатність до самоорганізації мислення.

Н.П.Козаченко визначає в якості провідних дослідницьких підходів до проблеми критичного мислення психолого-педагогічний, логіко-методологічний та науковий. Психолого-педагогічний підхід включає рефлексивно-герменевтичну компоненту з «метою інтерпретації та оцінки інформації та досвіду з урахуванням рефлексивних настанов і здібностей, що приводять до осмислених переконань і дій» (Козаченко, 2017: 166). Критичне мислення оцінюється як «метамислення», або ж мислення вищого рівня, «інтелектуальний усвідомлений контроль за виконанням інтелектуальної діяльності». Розгляд критичного мислення як мислення «вищого рівня» здійснює і Г.Балута (Балута, 2019:72-85).

Узагальнюючи результати проведеного аналізу стану проблеми, С. Терно (Терно, 2011) підкреслює, що критичне мислення розглядається як таке, що входить до загальної структури мислення в процесі пізнання і є мисленням вищого порядку. Структура мислення виглядає наступним чином:

загальне мислення; предметне мислення (історичне, математичне тощо); критичне мислення. Кожний наступний рівень включає в себе попередній: 1) загальне мислення — це загальний процес обробки інформації; 2) предметне мислення — це процес обробки інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями; 3) критичне мислення — це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх вдосконалення. Кожний тип мислення має свій змістовний та операційний блоки.

С. Терно виділив в якості основних положень теорії розвитку критичного мислення наступні (Терно, 2011: 31-32):

1. Властивості: усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість.

2. Склад: 1) Знання: а) загальнометодологічні принципи (переконавання 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); б) загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні орієнтири, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему, здійснити аналіз засобів та цілей).

2) Процедури: а) усвідомлювати проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; б) доводити — добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази; – знаходити контраргументи; в) помічати факти, що суперечать власній думці; г) обґрунтовувати; д) оцінювати, вибирати одну із багатьох альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов), використовуючи різні критерії; – спростовувати (принцип фальсифікації); е) узагальнювати; ж) будувати гіпотези; з) робити висновки.

3. Функції: вирішення практичних завдань, розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень.

4. Генезис: виникненню та розвитку критичного мислення сприяє низка чинників, кожний з яких може бути пусковим механізмом, але повноцінне протікання процесу забезпечується повним комплексом умов, в який входять: цілі навчання (мотивація); засіб навчання; зміст навчання; метод навчання; форма навчання; метод контролю; стиль навчання..

Найважливішою умовою для розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання.

С. Терно також конкретизує ієрархію і стадії розвитку критичного мислення. З його точки зору, ієрархія критичного мислення містить:

1 рівень - операційний, який відповідає за поняття про предмети та дії з ними та забезпечує реалізацію необхідних інтелектуальних процедур; використання оперативних систем, що уможливають виконання дії зі знаннями; актуалізацію сформованих у суб'єкта інтелектуальних навичок і звичок, важливих для здійснення операцій;

2 рівень - предметний, ознаками якого є сприймання проблемної ситуації, задачі, виокремлення в ній сутнісних умов, категоризація її змістових характеристик у системі понять, трансформація використовуваних понять у засоби розв'язання проблемної ситуації;

3 рівень - рефлексивний, пов'язаний з інтелектуальною рефлексією — усвідомленням сутності мислення як системи власних дій, їх змістовних основ, поглядом з боку на свою інтелектуальну діяльність. Людина фіксує значущі моменти інтелектуального пошуку, спроби зрозуміти їх сенс у розв'язанні задачі, оцінює використані стратегії та перспективи, виробляє орієнтири наступного пошуку, передбачає подальші кроки;

4 рівень - особистісний, який виявляється у виникненні мотивації до виконання завдання, намаганні продуктивно вирішити суперечності, що становлять її основу; пошуку рішення, оцінюванні власних зусиль і самопочуття, індивідуальності; стимулюванні та активізації волевої рішучості, самоконтролі і самодисципліни для подолання труднощів у зв'язку з розв'язуванням проблеми;

5 рівень - комунікативний, передбачає осмислення розв'язку у взаємодії з іншими людьми та позиціями, випробування його контраргументами тощо.

Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-сміслові функції.

Проведений теоретичний аналіз довів, що у сучасній науці здійснюються активні спроби визначення сутності критичного мислення, його критеріїв, ефективних стратегій формування, типізації підходів до розуміння його змісту і форм прояву. Визначено різні аспекти критичного мислення, як: 1) складової наукового мислення; 2) буденного прототипу наукового мислення і наукової культури; 3) способу упорядкування особистістю отриманих знань; 4) певної риси особистості (критичність); 5) нової традиції постіндустріальної культури; 6) пріоритетної складової мети сучасної освіти; 7) складової професійних компетентностей; 8) метамислення, тобто мислення «вищого порядку»; 9) системного утворення, яке має певний склад, структуру, ієрархічне упорядкування, функції; 10) терміну, що об'єднує операційну (оцінювальну) і диспозиційну (ціннісну) складові пізнавальних дій; 11) важливої складової механізмів самоорганізації і самовдосконалення особистості; 12) процесу активного і умілого осмислення, використання, аналізу, синтезу і оцінки інформації для отримання відповіді чи формулювання висновку; 13) системи послідовного і ретельного аналітичного оцінювання; 14) інтелектуальної діяльності, основаної на рефлексії і уважності до прийняття рішень, що визначають переконання і дії людини.

На сьогодні орієнтири науковців і практиків дещо змінилися. Основна увага приділяється не полеміці відносно сутності критичного мислення, його структури, а створенню реальних, ефективних тренінгових і освітніх систем, присвячених його формуванню. Це стосується не тільки загальноосвітньої школи, коли в зміст навчання активно включаються завдання формування

критичного мислення в межах конкретних предметів (наприклад, історії - Г. Александрова, Т. Самаренко, О. Тягло) української літератури – С. Мирошник), а і вищій школи (А. Конверський, А. Коржуев, В. Попков, Е. Рязанова, С. Тимоха). Разом з тим слід визнати, що у вищій школі часто формування критичного мислення розглядається викладачами як аналог проблемного навчання при певній недооцінці необхідності, поряд з пошуком шляхів вирішення певних проблем, формування відповідних особистісних диспозицій.

Результати. Розглянемо досвід формування критичного мислення студентів–майбутніх психологів у навчальному процесі закладу вищої освіти. Дослідження проводилось у 2017-2022 роках на базі навчального предмету «Організація та методи наукових досліджень».

У змісті сучасних освітньо-професійних програм підготовка студентів до наукової діяльності займає вагоме місце. Особливу роль в цьому грає цей предмет, який покликаний розкрити студентам специфіку наукового пізнання як важливої складової частини професійної діяльності психолога, що передбачає оволодіння методологією і методами сучасної науки, здатність до визначення стратегії і тактики наукового дослідження, оволодіння методичною базою психології, формування дослідницьких умінь, підготовка до виконання власного дипломного дослідження. У процесі вивчення дисципліни студенти ознайомлюються з науково-дослідною діяльністю як невід'ємною складовою професійної діяльності практичного психолога, оволодівають уміннями і навичками проведення наукових досліджень.

Як засвідчує перелік питань, що розглядаються в межах курсу «Організація та методи наукових досліджень», він значною мірою присвячений розгляду відповідних проблем на теоретичному рівні, тоді як інтегрованими результатами навчання повинні стати: здатність до критичного аналізу і оцінки сучасних наукових досягнень в галузі психології, до рішення дослідницьких і практичних завдань. оволодіння методологією і методами психологічного дослідження, формування культури проведення наукового дослідження, здатність аналізувати результати наукового дослідження, самостійно визначити вихідні положення і програму рішення конкретних науково-дослідницьких задач в галузі освіти. Очікується, що в результаті освоєння дисципліни студент буде вміти: критично аналізувати отриману інформацію, надавати її оцінку; розробляти програму наукового дослідження; визначати актуальність і вихідні позиції дослідження; планувати і проводити експериментальну роботу; узагальнювати результати дослідження і оформлювати їх відповідно до нормативних вимог; володіти сучасними методами дослідження; технікою організації, збору, обробки даних; способами інтерпретації отриманих даних відповідно до визначених методологічних та теоретичних позицій.

Багаторічний досвід викладання даного курсу довів, що оволодіння студентами відповідним навчальним матеріалом лише на основі наслідування певним методичним рекомендаціям не призводить до розвитку критичного мислення. Навіть студенти, які достатньо успішно оволоділи відповідним

змістом і отримали високі оцінки на іспиті, відповідаючи на питання в білетах, надалі допускають численні помилки при роботі над власними дипломними проектами, адже відповідні рекомендації вони засвоюють переважно на репродуктивному рівні.

Робота з студентами-дипломниками (керівництво дипломними роботами, участь в екзаменаційних комісіях, консультування студентів з питань визначення проблематики і формулювання тем дипломних робіт) дозволила виявити і конкретизувати деструктивні диспозиції щодо сутності і організації наукової діяльності. Студенти часто пояснювали, чому, незважаючи на те, що відповідні вимоги обговорювались під час проходження даного курсу, допускали в своїй роботі відповідні помилки. Серед найбільш розповсюджених відповідей були такі: «Всі так пишуть. Чому їм це було дозволено, а мені – не можна?»; «Керівник не приділив мені достатньої уваги, не допоміг мені се виправити, а у мене ще немає необхідного досвіду»; «У мене все було правильно, це мої критики не захотіли вникнути в те, що я хотів сказати»; «У мене було краще, ніж те, що вийде, якщо я врахую рекомендації, які мені зараз пропонують»; «Так у мене все те, що ви критикуєте, буде розкрито у подальшому тексті»; «Я думав, що до цього вже не прийдеться повертатись, а тут все треба розпочинати спочатку» «Ну навіщо чіплятись до дрібниць в оформленні? Адже в цілому у мене цікава проблема і хороші результати, а це ж основне».

Неважко помітити, що ці висловлювання засвідчують наявність специфічних психологічних бар'єрів, які заважають студентам здійснювати наукові дослідження на відповідному рівні.

Саме тому звернення до технології формування критичного мислення передбачає необхідність виявлення і корекції відповідних диспозицій, усвідомлення того, що: а) в науковій діяльності немає дрібниць, адже будь-який відступ від нормативних вимог і дій може викликати сумніви в достовірності самого дослідження і його результатів; б) відповідальним за якість роботи є сам студент, оскільки саме в процесі активної самостійної діяльності він може сформувати у себе науковий стиль мислення; в) звинувачення інших в упередженості заважає отриманню зворотного зв'язку щодо оцінки якості роботи, тощо.

Таким чином, формування критичного мислення повинно містити не лише інформаційний, а і операційний, і диспозиційний напрямки впливу.

Дискусія. Вибір предмету, на базі якого проводилось дослідження, обумовлювався і тим, що наукова діяльність підпорядкована певним правилам, виконання яких передбачає від виконавця критичного підходу до всіх своїх дій: вибору проблеми, формулювання теми, визначення вихідних положень (актуальності, об'єкту, предмету, мети, завдань), визначення методологічних і теоретичних основ дослідження, вибору методичної бази, контингенту досліджуваних, побудови програми та структурування змісту опису дослідження, презентації та опису результатів дослідження, формулювання висновків. Науковий стиль вимагає при триманні наступних вимог до наукових текстів: 1) Наявність та актуальність проблеми.

2) Наявність чіткої конкретної мети. 3) Прив'язаність до більш загальних ідей, опора на попередні дослідження. 4) Термінологічна (понятійна) чіткість. 5) Логічна впорядкованість тексту. 6) Взаємопов'язаність всіх складових наукового дослідження (методологічної, теоретичної, методичної, констатуючої, формуючої, результативної. 7) Доказовість, наявність вагомих аргументів, які підтверджують правильність вихідних положень і доказовість отриманих результатів). 8) Контроль за власними установками, упередженнями, емоціями. 9) Коректність узагальнень. 10) Смилова і інструментальна само- і взаємототожність. 11) Послідовність і наступність розгортання думок, відмова від зайвого, вибудовування пріоритетів, відмова від багатозначності і невизначеності. 12) Усвідомлене притримування нормативної бази при одночасному уникненні виникнення і позичення неусвідомлених шаблонів (Семиченко, 2007: 73-92). Повне і ефективне виконання цих вимог, безумовно, можливе лише при певному рівні сформованості критичного мислення.

Отже, наукова діяльність за своєю суттю може розглядатись як єдність двох протилежних тенденцій: творчості (вибір оригінальної проблеми, наявність авторського погляду, відсутність плагіату) – і нормовідповідності (відповідності певним зовнішнім правилам і процедурам, опори на вже наявні роботи). Саме органічне поєднання цих двох тенденцій і визначає якість проведеного і представленого у вигляді наукового тексту дослідження. Тобто, цінність авторського підходу буде обумовлюватись значною мірою дотриманням нормативних вимог, але процес узгодження авторські думки з нормативами наукового стилю мови вимагає спеціальної підготовки, яка, на наш погляд, складається з двох етапів: 1) оволодіння способами критичного аналізу чужих текстів: 2) критичне супроводження власних наукових дій і критична оцінка отриманих результатів.

Відповідна підготовка **на 1 етапі** повинна містити наступні складові: 1) розуміння необхідності критичного розгляду будь-якої інформації, що отримується; 2) сприймання наукового тексту як складного конструкту, який може містити приховані недоліки; 3) розведення важливої смислової сутності тексту і недосконалої форми подання відповідного матеріалу; 4) розуміння і збереження метасмислів наукового тексту шляхом власного переформування способів їх подання.

На **II етапі** повинна відбуватись робота над засвоєнням навичок критичного ставлення до власних текстів, що вимагає: 1) Долання певних психологічних захистів, емоційних бар'єрів, долання почуття загрози завершенню. 2) Розуміння того, що знаходження зовнішніми рецензентами недоліків в індивідуальних текстах – процес конструктивний, спрямований на удосконалення, тому не слід розглядати його як привід для образі, це скоріше допомога подальшому розвитку. 3) Розуміння того, що в науковій роботі немає дрібниць, кожний крок повинен бути проконтрольований і інтегрований в загальний контекст роботи. 4) Виявлення методологічних і стилістичних недоліків. 5) Внесення правок у власний текст.

Неважко помітити, що на I етапі реалізуються переважно технологічні вимоги (критичні алгоритми), тоді як на II етапі основне навантаження лягає на ціннісно-мотиваційну складову.

Для вирішення завдань I етапу використовуються наступні процедури.

1. Студентам надається теоретичний матеріал, який, крім загальних вимог до організації наукових досліджень, містить детальний аналіз типових помилок, які допускають молоді науковці, що тільки засвоюють основи дослідницької культури. Це стосується всіх складових роботи над організацією і оформленням наукової роботи.

II. Важливим моментом є розширення кругозору студентів, усвідомлення широкого спектру підходів і напрямів дослідження, які можуть бути реалізовані відносно одного і того ж психологічного явища.

Студентам пропонується розглянути потенційно можливі варіанти напрямів дослідження певного явища: 1) Розкриття сутності явища: факти, що свідчать про якісну специфіку відповідного явища, доведення неможливості їх пояснити через інші теорії (*феноменологічний підхід*). 2) Наявні в науці підходи, історія їх виникнення (*історико-генетичний підхід*), порівняння визначень, поглядів на явище (його конструктивний чи деструктивний характер) (*соціокультурний, компаративістський підходи*). 3) Діагностика явища: засоби, що використовуються, їх надійність, можливість залучення додаткових методів (*диференціальний підхід*). 4) Структура явища: вивчення його складу (компонентного і елементного), зв'язків між структурними складовими, ступінь їх стійкості (*системно-моделюючий і системно-структурний підходи*). 5) Механізми, що детермінують виникнення і перебіг явища (*регуляційний підхід*). 6) Функції, що виконує явище в більш інтегративних утвореннях різних рівнів (*функціонально-рівневий підхід*). 7) Взаємодія з іншими явищами – як у середовищі, так і у більш інтегративних системах (наприклад, в структурі особистості) (*системно-функціональний підхід*). 8) Чинники виникнення, генезису і трансформацій явища (*причинно-наслідковий підхід*). 9) Явище як чинник інших явищ (для яких воно виступає як умова або як відповідна складова) (*системно-детермінуючий підхід*). 10) Вікові (*генетичний підхід*) і гендерні (*диференціальний підхід*) особливості (*системно-структурний і генетичний підходи*). 11) Особливості прояву досліджуваного явища у різних сферах життєдіяльності людини: навчанні, професійній діяльності (*процесуально-діяльнісний підхід*), соціальних відносинах (*культурно-історичний і соціальний підходи*), міжособистісних стосунках (*інтерактивний підхід*). 12) Можливості формування: умови, методи, технології (*освітньо-виховний, профілактично-коректувальний, розвивальний підходи*). 13) Деформації явища (змістові, структурні, кількісні, якісні) і їх причини (*феноменологічний, причино-наслідковий підходи*). 14) Індивідуальні особливості прояву і тенденцій розвитку явища: інваріантна і варіативні складові (*диференціальний підхід*). 15) Компенсаторні можливості, засоби попередження і подолання деформацій (*регуляційний підхід*).

Після ознайомлення з цим переліком студентам пропонується: обрати певне явище і відповідно кожної заявленої позиції сформулювати відповідну тему. Виконання і обговорення результатів виконання цього завдання доцільно проводити в груповій формі.

Ш. Подальша робота передбачає ознайомлення студентів з розгорнутим описом кроків, з яких складається зміст наукового дослідження. Він містить наступні складові:

- Накопичення і опрацювання вихідного матеріалу - літературних джерел, подій, що спостерігалися, життєвого досвіду

- Визначення вирішених і невирішених питань.

- Вибір проблеми і визначення основного дослідницького завдання.

- Розкриття актуальності обраної проблеми дослідження і конкретизація сфери проведення наукового пошуку. Треба розкрити сутність проблеми, її соціальну, наукову і практичну значущість, надати оцінку ступеню її розкриття в існуючій науці і практиці, навести і коротко охарактеризувати основних авторів, що вивчали відповідну проблему, уточнити ті аспекти, які ще залишилися нерозкритими.

- Операціоналізація – перехід від побутового розуміння проблеми до її усвідомлення через систему понять (перекодування побутових понять в наукові).

- Формулювання теми (конкретизація зони пошуку, її обмеження).

- Проекція на дійсність: що саме буде вивчатись – предмет, що є носієм предмета – об'єкт. Визначення об'єкту дослідження як конкретизація явища чи процесу, на базі якого існує визначена проблема. Визначення предмету дослідження як тієї частини об'єкту, яка буде вами досліджуватись.

- Формулювання основної гіпотези - вихідного припущення, яким дослідник буде керуватись у процесі дослідження і на доведення правильності чи хибності якого і буде спрямоване дослідження в цілому.

- Конкретизація інших вихідних припущень: провідної ідеї, загальної концепції дослідження (на що буде спрямована активність дослідника, його дослідницька установка).

- Визначення мети дослідження – передбачення і конкретизація результатів, які очікуються внаслідок дослідження.

- Формулювання завдань дослідження – як тих етапів, які слід виконати, щоб досягти поставленої мети (або кроків, які треба зробити на шляху досягнення мети).

- Визначення основних методологічних орієнтирів як системи вихідних принципів, якими буде керуватись дослідник.

- Проведення інформаційного пошуку – опрацювання наукової літератури з проблеми дослідження.

- Здійснення теоретичного аналізу: розкриття описаного в науковій літературі досвіду дослідження споріднених явищ, висвітлення сутності досліджуваних об'єкта і предмета, вже апробованих шляхів вирішення практичних завдань.

- Вибір з існуючих, описаних в науковій літературі, або авторська побудова теоретичної моделі – умовної структури явища, що вивчається, конкретизації його складових (компонентів, критеріїв, показників, рівнів, які відображують потенційно притаманні предмету дослідження властивості).

- Визначення методичної бази дослідження – методик, які будуть використані при визначенні якісних особливостей і кількісних значень досліджуваних показників,

- Складання орієнтовного плану дослідження (де, коли, на кому чи на чому буде проводитись дослідження, який контингент досліджуваних треба залучити, як доцільно організувати роботу по збору емпіричного матеріалу, які способи статистичної обробки будуть використані, які емпіричні факти планується отримати, які практичні дії можуть бути заплановані для покращення ситуації).

- Реалізація плану (підтвердження наявності проблеми, виявлення реального стану подій, аналіз умов, визначення найбільш слабких точок, визначення напрямів впливу, визначення критеріїв ефективності впливу).

- Виявлення реального стану проблеми, що вивчається, визначення напрямків подолання деструктивних тенденцій.

- Розробка програми формуального впливу (мета, завдання, засоби, організація).

- Реалізація програми (опис відповідних процедур).

- Фіксація результатів формуального впливу.

- Доведення ефективності запропонованої програми.

- Оцінка і корекція вихідних позицій (повноти виконання завдань, досягнення мети, підтвердження теоретичних позицій).

- Написання основного тексту.

- Формулювання висновків.

- Редакційна і наукова правка тексту (контроль за якістю і зрозумілістю викладеного матеріалу, зняття зайвого, визначення доцільності подання і оформлення таблиць і рисунків, структурування матеріалу на основний текст і додатки, оформлення і перевірка списку літератури і посилань в тексті, враховуючи наступну перевірку на плагіат).

На основі наданого теоретичного огляду процедур і вимог до організації наукової діяльності було розроблено ряд завдань, на основі яких відбувалось формування у студентів критичного мислення. Наведемо приклади деяких з них.

Приклад 1. Студентам пропонуються назви тем і запропоновані експертами варіанти. Даються завдання: 1) аргументувати, чому вихідне формулювання не задовольнило експерта, 2) довести, що новий варіант є більш доцільним. Наприклад, запропонована назва – «Психологічна залежність та її особливості у жінок та чоловіків», відкоригована назва – «Гендерні відмінності виникнення і прояву психологічної созалежності». Або: «Роль емоційного інтелекту в формуванні згуртованого колективу в сфері ІТ» - «Вплив емоційного інтелекту на процес колективотворення в сфері інформаційних технологій».

Приклад 2. Пропонується: 1) Критично проаналізувати список тем, дипломних робіт, запропонованих студентами попередніх років навчання. Треба визначити приклади, які ілюструють: а) правильне формулювання; б) відсутність наукової проблеми як такої; в) нечіткість представлення самим студентом сутності обраної проблеми; г) плутанину понять; д) ненормативне (ненаукове) формулювання теми; е) порушення логіки, причинно-наслідкових відносин; ж) некоректне використання понять; з) інше (вказати, що саме). 2) Переформулювати теми з врахуванням зроблених зауважень.

Приклад 3. Реконструкція проблеми. Студентам дається завдання – проаналізувати вже сформульовані теми для виявлення тих питань, на які треба відповісти ще до початку дослідження. Пропонуються наступні взірці відповідного аналізу:

- Тема: «Психологічні особливості ціннісної сфери жінок, які засуджені до позбавлення волі». Питання, що виникають: проблема - позбавлення волі за що? наскільки? дослідження буде проводитися зразу після засудження, чи через якийсь час? ціннісна сфера, - як така, що обумовила злочин, чи ті трансформації, що відбулися після засудження?

- Тема: «Психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей, що перебувають в системі інклюзивної освіти». Питання, що виникають: про яких дітей йде мова – всіх, хто вчиться в інклюзивному класі, чи лише учнів з особливими потребами? якого віку? яки види творчості будуть враховані? чи підпадає сімейне виховання під категорію «педагогічні умови», чи мова буде йти лише про педагогів? психологічні умови стосуються лише самих дітей, чи і їх оточення?

Серед інших прийомів роботи використовувались:

- Ознайомлення з текстами статей, поданими до друку у науковий збірник, і рецензіями на них. Надалі пропонується написати власні рецензії на нові статті, де повинен бути аргументованим висновок, чому стаття не може бути допущена до друку, або може, але за умов врахування зроблених рецензентом зауважень.

- Ознайомлення з авторефератами дисертацій і відзивами опонентів.

Ознайомлення з помилками, які виявлені у вже захищених роботах (дипломних чи кандидатських) є вкрай важливим, адже студенти мають можливість переконатись, що навіть в наукових текстах, які пройшли ретельну наукову експертизу, можуть бути присутні суттєві недоліки. Студенти наочно переконуються у важливості збереження критичної позиції при роботі з будь-якими науковими текстами.

Приклад 4. Студентам пропонується скласти орієнтовний план наукового дослідження, який містить наступні складові: 1) Визначення і розкриття сутності проблеми дослідження (короткий опис). 2) Формулювання теми. 3) Обґрунтування актуальності дослідження. 4) Визначення об'єкту і предмету дослідження. 5) Конкретизація завдань дослідження. 6) Формулювання мети дослідження. 7) Вибір орієнтовних методів дослідження. 8) Визначення орієнтовного змісту дослідження

(розділі, параграфи). 9) Побудова теоретичної моделі досліджуваного явища (за необхідності).

Перед безпосереднім виконанням завдання студентам надаються для ознайомлення тексти, що містять: а) правильно складені плани, б) плани, що містять помилки, які пропонується виявити самим студентам; в) критичні зауваження експертів.

Після завершення всіх ознайомчих процедур студенти розробляють власні плани наукових досліджень, які викладач перевіряє і привносить відповідні критичні зауваження.

При аналізі поданих студентами планів наукових досліджень апробувались дві форми подання критичних зауважень: 1) критичні зауваження описувались поза змістом наданих текстів; 2) критичні зауваження органічно включались в текст поданого студентом плану безпосередньо за позицією, яка викликала критику. Друга форма роботи виявилась більш ефективною.

Досвід експертної оцінки індивідуальних планів наукових досліджень, запропонованих студентами, довів доцільність розміщення критичних зауважень не після тесту, який оцінюється, а безпосередньо в самому тексті. Це дозволило більш точно локалізувати зроблені зауваження, зробити їх більш наочними і зрозумілими для студентів

Взірець критичного розгляду плану наукової роботи, представленого студентом (косим шрифтом виділені зауваження викладача):

Тема: «Психологічні умови профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі»

Профілактика – сама є психологічною умовою попередження конфліктів. Про умови пишуть, коли хочуть виявити, а чому ж ці конфлікти виникають. Тут більш доцільно писати «Психологічні засоби профілактики...». І чому ви будете обмежуватись тільки міжособистісними конфліктами? Як ви будете їх розводити з діловими конфліктами?

Вступ. Проблема психопрофілактики конфліктних відносин в педагогічних колективах в останні роки набуває особливої актуальності і практичної значимості, що визначається трудомісткістю безпосереднього вирішення вже розгорнутих конфліктів. Значно доступніше здійснювати не тільки і не стільки перетворення і вирішення конфліктів, скільки попереджати їх виникнення, тобто здійснювати психопрофілактику і вживати заходів щодо попередження та запобігання конфліктів.

Актуальність дослідження. З огляду на все вищесказане, актуальність даного питання очевидна (*в наукових дослідженнях не пишуть, що щось очевидне, це доводять*) і зумовлена необхідністю професійного вирішення конфліктів у педагогічних колективах. Актуальність (*повторює слово «актуальність» три рази*) дослідження підтверджується також і тим, що, на жаль, в Україні ступінь розуміння міжособистісних конфліктів в організаційному середовищі (*що ви маєте під цим терміном? про яке*

середовище йде мова?) вченими, що займаються дослідженням, ще не в достатній мірі дозволяє отримати знання, які можна було б ефективно використовувати для пояснення і регулювання конфліктів з урахуванням їх сучасної специфіки (*тут не треба так категорично писати. Адже проблема конфліктів дуже широко досліджувалась, ще починаючи з часів Радянського Союзу. Тут треба більш чітко представити думку, що у суспільстві в цілому, психології людей, суспільних цінностях відбулися значні зміни, тому час вимагає нових досліджень*), переважають роботи з загальної теорії конфліктів (А.Я. Анцупов, Н.Ф. Вішнякова та ін.), психологічних причин (А.Я. Анцупов, Т.А. Жичко, Л.М. Ємельяненко, В.М.Петюх та ін.), психологічних характеристик конфліктних особистостей (Л.М. Карамушка, А.Т. Ішмуратов, О.М. Отич), рольової поведінки в конфлікті (О.О. Мороз).

(Теоретичні основи треба значно поглибити. Адже тема конфліктів дуже широко розглядалась в педагогіці і психології. Були випущені різноманітні книги по конфліктології, читались відповідні курси в закладах вищої освіти, значна увага приділялась цим проблемам в курсі педагогічної майстерності, на Україні Ложкин і Побірченко видали підручник з конфліктології. Треба також врахувати роботи зарубіжних авторів, наприклад, про рольову поведінку в конфлікті писав Е.Берн значно раніше, ніж Мороз. Є велика кількість захищених з цього питання докторських і кандидатських дисертацій, наприклад Ю. Костюшко прямо вивчав підготовку майбутніх учителів до вирішення конфліктів).

Разом з тим звертає на себе увагу недостатня розробленість психологічних основ (*скоріше не розробленість, а недостатня визначеність*) психологічних основ і методів профілактики міжособистісних конфліктів в організаційному середовищі (*у вас вивчаються конфлікти в педагогічному колективі, адже коли ви говорите «в організаційному середовищі», це децю інша проблема – про типові конфлікти, які виникають в будь-якій організаційній системі*).

Разом з тим звертає на себе увагу недостатня розробленість психологічних основ і методів профілактики міжособистісних конфліктів в організаційному середовищі. Так, виходячи з високої практичної значущості даної проблеми, її актуальності для сучасних умов функціонування організацій і недостатньої розробленості, було визначено тему даного дипломного дослідження.

Об'єктом дослідження є міжособистісні конфлікти у педагогічному колективі (*якого рівня? шкільного ви вузівського? кафедри чи факультету?*)

Предметом дослідження є психологічні умови профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі (*як вже писалось вище, тут скоріше мова повинна йти про засоби, а не умови профілактики*).

Мета даного дослідження полягає у виявленні основних психологічних умов (*ви, очевидно, децю плутаєте поняття «умов» і «причин», адже в тому формулюванні, що ви надаєте, мова скоріше йде про причини виникнення міжособистісних конфліктів а на їх основі розробку програми профілактик*) профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі.

Гіпотеза дослідження – створення психологічних умов профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічних колективах запобігає виникненню **конфліктів** (а це очевидно. Профілактика тому так і називається, що запобігає виникненню).

Так як основними факторами (у вас же базове слово – «умови», так до чого ж тут фактори? Це ж не одне і те ж) є: спрямованість особистості, індивідуально-психологічні якості особистості (емоційна врівноваженість, стриманість, чутливість, довірливість і т.д.), комунікативно-характерологічні тенденції (дружелюбність) та особливості між групової взаємодії співробітників в колективі (між групова емпатія, міжгрупове співробітництво і т.д.), то завданнями дослідження ми визначили (а як впливають названі фактори на завдання? Ви ж вже категорично заявили, що вони впливають, а що ж тоді ви будете досліджувати?):

1. Теоретично проаналізувати стан розробленості проблеми психологічних умов та особливостей профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі (а де ж виявлення особливостей самих конфліктів в педагогічному колективі? Адже саму профілактику ви лише будете виявляти).

2. Емпірично дослідити фактори, що впливають на виникнення міжособистісних конфліктів у педагогічному середовищі (а де ж визначення методичної бази, опис організації констатувального експерименту? І чому ви використовуєте термін «фактори», якщо у назві і актуальності писали про «умови»).

3. Розробити та адаптувати тренінг профілактики (а що таке «тренінг профілактики? тренінг засвоєння засобів попередження та подолання конфліктів?»).

4. Визначити ефективність тренінгу профілактики міжособистісних конфліктів в обраному (що це таке? У завданнях це не пишуть) педагогічному колективі з використанням методів математичної статистики (матстатистика нічого не визначає, вона доводить і підтверджує).

Методи дослідження: аналіз, синтез, класифікація, порівняння (вказати, що це теоретичні методи); тест «Експрес-діагностика визначення рівня конфліктності (О.Л. Гончарова), методика визначення спрямованості особистості Б. Басса (орієнтаційна анкета), методика багатофакторного дослідження особистості Р.Кеттела, дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій (Т. Лірі), самооцінка емоційно-мотиваційних орієнтацій в між груповій взаємодії (модифікований варіант Н.П. Фетіскіна); статистичні, а саме застосовані методи математичної статистики: критерій Колмагорова-Смірнова, коефіцієнт кореляції Пірсона, регресійний аналіз даних).

А чому ж немає нічого для виявлення того, які конфлікти найчастіше відбуваються? Не використано тест Томаса. Незрозуміло, а як ви будете виявляти «психологічні умови профілактики»,?

Основна проблема – визначитись з поняттями «умови», «причини», «фактори».

Корисним є також аналіз проекту змісту майбутньої наукової роботи.

Вступ.

Розділ 1. Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних (так не варто писати у назві розділу, це ви будете диференціювати в тексті. Просто наукових праць) наукових праць з проблеми (з проблеми умов – чи з проблеми визначення умов?) психологічних умов та профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі.

1.1. Аналіз педагогічних (у назві розділу не пишуть так детально, про що буде йти мова. Вам же треба виявити загальні підходи до конфліктів, їх розподіл на конструктивні і деструктивні, на ділові і міжособистісні, наявність інформації про специфіку конфліктів в педагогічному колективі, і тільки тоді ви у наступних розділах будете виявляти всі інші особливості) умов міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі (а де ж власне теорія конфліктів? умов виникнення, чи якихось ще?)

1.2. Особливості профілактики міжособистісних конфліктів в організаційному (що – будь-якому? Чи конкретному - школа, вуз, виробничий колектив чи щось інше?) середовищі.

1.3. Фактори виникнення (говорять про причини виникнення конфліктів і про фактори, що сприяють виникненню конфліктів. Не плутайте ці ракурси аналізу, це не одне і те ж) міжособистісних конфліктів у трудових колективах (знов – всіх потенційно можливих?)

Висновки до розділу 1.

Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічних умов міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі (умов, чинників, факторів чи причин виникнення?)

2.1. Організація дослідження та методика дослідження(повтор терміну «дослідження»)

2.2. Емпіричне дослідження факторів (у назві теми у вас – умов), що впливають на міжособистісні конфлікти у педагогічному середовищі (якщо ви пишете впливають», це означає, що ви розглядаєте їх вплив не процес розгортання конфліктів. А вам треба говорити про виявлення самих конфліктів, їх класифікації, визначення факторів, що обумовлюють їх виникнення)

3. Визначення зв'язку конфліктності з факторами, що впливають на виникнення міжособистісних конфліктів (навіщо вам це? По-перше, додається нове слово – «конфліктності», яке вам треба буде ретельно проаналізувати к теоретичному розділі. Адже незрозуміло – це конфліктність колективу в цілому, чи конфліктність окремих працівників цього колективу, які можуть бути провокаторами виникнення конфліктів?)

Висновки до розділу II.

Розділ 3. Розробка тренінгу профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі та визначення його ефективності (можна запропонувати програму профілактики. А можна провести тренінг

розвитку особистісних властивостей, що сприяють безконфліктному спілкуванню. А що таке «тренінг профілактики»?)

3.1. Розробка та апробація тренінгу профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі.

3.2. Визначення ефективності розробленого тренінгу профілактики міжособистісних конфліктів в педагогічному колективі.

Висновки до розділу III.

Висновки.

Список використаної літератури.

Додатки.

Висновки і перспективи подальших наукових пошуків. Досвід впровадження запропонованої системи роботи із студентами, спрямованої на розвиток критичного мислення, підтвердив свою ефективність. За результатами проходження навчального курсу «Методика і організація наукових досліджень» студенти засвоїли прийоми критичного аналізу як органічної складової наукового процесу, що суттєво вплинуло на якість їх роботи: визначення проблеми дослідження, формулювання теми, конкретизацію вихідних положень наукового дослідження, критичний аналіз теоретичних підходів до досліджуваної проблеми, критичне ставлення до результатів своєї роботи, прагнення до їх корекції. Помітні зрушення відбулися як на операційному (оволодіння прийомами критичного аналізу), так і диспозиційному рівні (відповідальне ставлення до наукової діяльності).

Безумовно, наведені матеріали не вичерпують як всіх напрямів роботи зі студентами, так і методичних прийомів, що використовувались. Але в цілому вони відображують загальну картину роботи зі студентами-майбутніми психологами на прикладі підготовки до проведення наукових досліджень. У даний час технологія розвитку критичного мислення студентів відпрацьовується на таких навчальних дисциплінах, як:

- «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології», (критичний аналіз внесків окремих науковців в розвиток теорії і практики глибинної психології, критичний аналіз сучасного стану цієї галузі психології, формування і корекція власної імпліцитної теорії несвідомого, конкретизації наукових і методичних проблем, що ще не знайшли свого вирішення, оцінка і корекція своїх поглядів на сутність глибинної психології в цілому і окремі наукові системи);

- «Методологія прикладних досліджень в галузі психології» (критичний аналіз історичного досвіду розвитку психології як галузі знань і сфери практичної діяльності; визначення спільних зон між окремими науковими школами, співставлення ознак основних наукових парадигм, отримання досвіду структурування методологічної інформації, підвищення рівня усвідомленості базових методологічних знань, оволодіння навичками критичного самоаналізу своєї методологічної компетентності).

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

- Александрова, Г.І., &Самаренко, Т.К. (2012) Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії в середній школі. http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2012/Istoria/2_109977.doc.htm.
- Балута, Г. (2019). Критичне мислення і когнітивні практики освіти. *Актуальні проблеми духовності*. 20, 72-85.
- Бутенко, А., &Ходос, Е. (2002). Критическое мышление: метод, теория, практика: Учебно-метод. пособие. Москва: Мирос.
- Ивунина, Е. (2009). О различных подходах понятию «критическое мышление». *Молодойученый*. 11, 170-174.
- Козаченко, Н.П.(2017). Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи. *Актуальні проблеми духовності*. Кривий Ріг : КДПУ. 18, 165-179.
- Конверській, А. (2019). Критичне мислення. Підручник для студентів навчальних закладів вищої освіти усіх спеціальностей. Київ: Центр навчальної літератури.
- Клустер, Д. (2005). Что такое критическое мышление? *Критическое мышление и новые виды грамотности*. Москва : ЦГЛ.
- Коржуев, А., Попков, В., &Рязанова, Е. (2002). Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования. *Педагогика*. 2, 18-22.
- Липман, М. (1996). Мышление и школьная программа. *Юлина Н.С. Философия для детей*. Москва: ИФРАН. 147-167.
- Липман, М. (1996). Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей. *Юлина Н.С. Философия для детей*. Москва: ИФРАН.113-147.
- Максименко, С. Зайчук, В., Кліменко, В.,&Соловієнко, В. (2000). Загальна психологія. Підручник для студентів вищ. навч. закладів. К. : Форум.
- Мірошник, С. (2013). Компетентнісний підхід у навчанні української літератури на основі впровадження технології розвитку критичного мислення. <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/266>.
- Пауль, Р. (1990). Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире. Centerfor Critical Thinkingand Moral Critique Sonoma State University.
- Попков, В., Коржуев, А., &Рязанова, Е. (2001). Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. Москва :Изд-во МГУ.
- Семиченко, В. (2007). Основні ознаки науковості. *Формування дослідницької культури молодих науковців*. Київ : Педагогічна думка.
- Терно, С. (2011). Теорія розвитку критичного мислення. Запоріжжя : Запорізький національний університет.
- Тимоха, С. (2001). Теоретичні основи розвитку критичного мислення студентів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 1У (П), 52-57.
- Тягло, А., &Воропай, Т. (2001). Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. *Постметодика*. 3, 19-26.

Тягло, О. (2017). Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2(21), 240-257.

Халперн, Д. (2000). Психологія критичного мислення. СПб: Питер.

Paul, R. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking.

Cheung, Ch.-K., Rudowicz, E., Kwan, A. S.F., & Xiao Dong Yue (2002). Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking. *College Student Journal*. December.

REFERENCES

Aleksandrova, H.I., & Samarenko, T.K. (2012). Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv na urokakh istorii v serednii shkoli [Developing Critical Thinking in Middle School History Classes].

http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2012/Istoria/2_109977.doc.htm.

Baluta, H. (2019). Krytychne myslennia i kohnityvni praktyky osvity [Critical Thinking and Cognitive Practices of Education]. *Aktualni problemy dukhovnosti*. Vyp. 20, 72-85.

Butenko, A., & Khodos, E. (2002). Krytychenskoe myshlenye: metod, teoriya, praktyka [Critical Thinking: Method, Theory, and Practice]: Uchebno-metod.posobyе. Moskva: Myros.

Yvunyna, E. (2009). O razlychnykh podkhodakh k poniatyiu «krytycheskoe myshlenye» [On the different approaches to the concept of “critical thinking”]. *Molodoi uchenyi*. 11, 170-174.

Kozachenko, N.P. (2017). Krytychne myslennia: hranychni pidkhody ta optymalni shliakhy [Critical thinking: marginal approaches and optimal ways]. *Aktualni problemy dukhovnosti*. Kryvyi Rih : KDPU. 18, 165-179.

Konverskii, A. (2019). Krytychne myslennia [Critical thinking]. Pidruchnyk dlia studentiv navchalnykh zakladiv vyshchoi osvity usikh spetsialnostei. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury.

Kluster, D. (2005). Chto takoe krytycheskoe myshlenye? [What is critical thinking?] *Krytycheskoe myshlenye y novye vydy hramotnosti*. Moskva : TsHL.

Korzhuev, A., Popkov, V., & Riazanova, E. (2002). Refleksyia y krytycheskoe myshlenye v kontekste zadach vyssheho obrazovaniya [Reflection and critical thinking in the context of the problems of higher education]. *Pedahohyka*. 2, 18-22.

Lypman, M. (1996). Myshlenye y shkolnaia prohramma [Thinking and the school program]. *Yulyna N.S. Fylosofyia dlia detei*. Moskva: YFRAN. 147-167.

Lypman, M. (1996). Stanovlenye myslytelnykh navykov s pomoshchiu fylosofyi dlia detei [Formation of thinking skills with the help of philosophy for children]. *Yulyna N.S. Fylosofyia dlia detei*. Moskva: YFRAN. 113-147.

Maksymenko, S. Zaichuk, V., Klimenko, V., & Soloviienko, V. (2000). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Pidruchnyk dlia studentiv vyshch. navch. zakladiv. K. : Forum.

Miroshnyk, S. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni ukrainskoi literatury na osnovi vprovadzhennia tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia

[A competent approach in teaching Ukrainian literature based on the introduction of technology for the development of critical thinking].

<https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/266>.

Paul, R. (1990). Krytycheskoe myshlenye: Chto neobkhodimo kazhdomu dlia vyzhyvaniya v bystro meniaiushchemsia myre [Critical thinking: What everyone needs to survive in a rapidly changing world]. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University.

Popkov, V., Korzhuev, A., & Riazanova, E. (2001). Krytycheskoe myshlenye v kontekste zadach vyssheho professyonalnogo obrazovaniya [Critical thinking in the context of the tasks of higher professional education]. Moskva : Yzd-vo MHU.

Semychenko, V. (2007). Osnovni oznaky naukovosti [The main signs of scientificity]. *Formuvannia doslidnytskoi kultury molodykh naukovtsiv*. Kyiv : Pedahohichna dumka.

Terno, S. (2011). Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia [Theory of development of critical thinking]. Zaporizhzhia : Zaporizkyi natsionalnyi universytet.

Tymokha, S. (2001). Teoretychni osnovy rozvytku krytychnoho myslennia studentiv [Theoretical foundations of the development of students' critical thinking]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. 1U (P), 52-57.

Tiahlo, A., & Voropai, T. (2001). Krytycheskoe myshlenye: problema myrovoho obrazovaniya KhKh1 veka. *Postmetodyka*. 3, 19-26.

Tiahlo, O. (2017). Dosvid zasvoiennia krytychnoho myslennia v ukrainskii vyshchii shkoli [The experience of learning critical thinking in Ukrainian higher education]. *Filosofii osvity*. 2(21), 240-257.

Khalpern, D. (2000). Psykholohiia krytychnoho myslennia [Psychology of critical thinking]. SPb : Pyter.

Paul, R. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking.

Cheung, Ch.-K., Rudowicz, E., Kwan, A. S.F., & Xiao Dong Yue (2002). *Assessing University Students General and Specific Critical Thinking*. College Student Journal. December.

V. Semichenko

FORMATION OF CRITICAL THINKING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS BY ANALYZING SCIENTIFIC TEXTS

Abstract

The article presents the results of a theoretical analysis of the essence of the concept of "critical thinking" and an empirical study of ways of its formation in the educational process of a higher education institution.

*The **purpose of the study** was to theoretically substantiate the essence of critical thinking and, on this basis, to develop and test the methodology of forming critical thinking of future psychologist students.*

*The **research procedure** was based on a system of methods: study of scientific literature, comparative generalization of leading ideas, theoretical*

modeling, pedagogical observation, monitoring the results of the students' activities.

On the basis of the conducted bibliographic search, scientific studies on the definition of the essence of critical thinking were analyzed and summarized. its content, structure and criteria of manifestation. The relevance of creating effective techniques and methods of its formation is argued.

The experience of forming critical thinking of students - future psychologists is considered. The research was conducted during 2017-2022 on the basis of the educational subject "Organization and methods of scientific research". It has been empirically confirmed that students' mastery of relevant educational material often occurs at a purely reproductive level and does not lead to the development of critical thinking. A method of involving students in the critical analysis of scientific texts has been developed and tested, which involves: critical evaluation of the works of other authors, creation and critical evaluation of one's own texts; mastering the techniques of reflective self-analysis of the products of one's own scientific activity. Examples of tasks performed by students are given.

*The **results of the study** proved that the implementation of the proposed work system is effective. The students learned the techniques of critical analysis as an organic component of the scientific process, which significantly affected the quality of their work: defining the research problem, formulating the topic, specifying the starting points of scientific research, critical analysis of theoretical approaches to the researched problem, critical attitude to the results of their work, striving for their corrections Noticeable changes occurred both at the operational level (mastering the techniques of critical analysis) and at the dispositional level (responsible attitude towards scientific activity).*

*Based on the results of the study, **conclusions** were formulated about the feasibility of using the proposed method of developing students' critical thinking in the process of professional training, and prospects for the implementation of the corresponding method in other educational disciplines were outlined.*

***Key words:** expert appraisal of scientific texts; content and organization of scientific research; critical thinking; methods of critical thinking formation; methodology of scientific research; professional training of future psychologists.*