

<https://doi.org/10.52256/2710-3560.97.2023.97.01>
УДК 37.013.3:07

Олександр Вознюк,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
англійської мови з методиками викладання
у дошкільній та початковій освіті,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир
ORCID ID 0000-0002-4458-2386
alexvoz@ukr.net

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ МЕДІАОСВІТИ

Обґрунтовується методика розвитку критичного мислення в учасників медіаосвітнього процесу на основі орієнтальної логіки чотирьох альтернатив, що постає інноваційним освітнім ресурсом і виявляє певну наукову новизну.

Зазначається, що критичне мислення, яке характеризує особистість людини як фундаментальну мету її розвитку та йде у фарватері формування творчого мислення, у формувальному і діяльнісному аспектах постає наріжним аспектом медіаосвіти, коли навколо формування й розвитку критичного мислення учнівської молоді має будуватися цілісний медіаосвітній процес. Нездатна до критичного осмислення дійсності людина має так зване "біполярне мислення", для якого характерні максималізм, догматизм, фрагментарність, кластерність, кліповість, мозаїчність пізнання та освоєння дійсності.

Орієнтальна логіка чотирьох альтернатив фіксує гносеологічну рівнозначність усіх можливих підходів до пізнання дійсності, коли у сфері відносин логічних термінів твердження та заперечення віддається перевага всім чотирьом логічним альтернативам: 1. чи твердження; 2. чи заперечення; 3. і те, й інше одночасно; 4. ні те, ані інше. За таких умов під критичним мисленням, що має реалізовувати чотири зазначені логічні альтернативи, розуміють творче мислення, що залучає три наріжні стратегії пізнання дійсності, такі як 1) однозначна дедуктивно-індуктивна лівопівкульова, 2) багатозначна традуктивна правопівкульова, 3) парадоксальна інтуїтивно-медитативна стратегія функціонального синтезу півкуль.

Ключові слова: *критичне мислення, медіаосвітній процес, інформаційна революція, кіберманіпуляція індивідуальною та масовою свідомістю, орієнтальна логіка чотирьох альтернатив.*

Alexander Voznyuk. Critical thinking formation strategies in the context of media education

The article substantiates the method of developing critical thinking in the participants of the media education process based on the oriental logic of four alternatives, which appears as an innovative educational resource and reveals a certain scientific novelty.

It is noted that critical thinking, which characterizes a person's personality as a fundamental goal of his/her development and is in the fairway of the formation of creative thinking, in formative and functional aspects, becomes a cornerstone aspect of media education, when a holistic media educational process should be built around the formation and development of critical thinking in the students. A person incapable of critical understanding of reality is characterized by the so-called "bipolar thinking", which means the focus of a person's thinking on maximalism, dogmatism, fragmentation, clustering, clip-likeness, mosaicity of cognition and mastering the reality.

The oriental logic of four alternatives focuses of the epistemological equivalence of all possible approaches to cognizing the reality, when in the sphere of relations between the logical terms of affirmation and negation, preference is given to all four logical alternatives: 1. affirmation; 2. or negation; 3. both at the same time; 4. neither that nor the other. Under such conditions, critical thinking, which must realise the four specified logical alternatives, is understood as creative thinking that involves three cornerstone strategies of cognizing the reality, such as 1) unambiguous deductive-inductive left-hemispheric one, 2) ambiguous

transductive right-hemispheric one, 3) paradoxical intuitive-meditative strategy of functional synthesis of the hemispheres.

Key words: *critical thinking, media educational process, information revolution, cyber manipulation of individual and mass consciousness, oriental logic of four alternatives.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Глобалізаційні процеси світової цивілізації надають інноваційний сенс цифровізації суспільного простору, значно посилюючи "четверту владу", що є епітетом засобів масової інформації (ЗМІ) як наріжного феномену сучасного суспільства, що входить в еру інформаційної революції. За таких умов ЗМІ завдяки процесу віртуалізації нашого життя значно активізують експансію в освітню сферу України та світу, що знаходить відображення у новітньому напрямі освіти – в медіаосвіті, котра дедалі більше стає центром наукової уваги освітян.

В умовах інформаційного буму та доволі високої насиченості медіапростору віртуальними феноменами, вкрай актуальним є розвиток цифрових та медіаосвітніх навичок використання цифрових технологій у дітей та молоді, які стають дедалі більш відкритими різним методам кіберманіпуляції через контент медіаповідомлень в Інтернеті. При цьому більш ніж 90 % молодих людей використовують Інтернет у своїй розважальній активності, навчально-професійній і соціальній діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. У контексті цифровізації освітнього простору особливого значення набувають як теоретико-методологічні, так і практико-орієнтовані напрацювання у галузі медіаосвіти. На основі розроблених закордонними науковцями принципів медіаосвіти українські дослідники сформулювали низку принципів, серед яких важливими постають особистісний соціально-психологічний підхід, перманентне оновлення змісту медіаосвіти, пріоритет національних, суспільних, загальнолюдських морально-етичних цінностей, громадянська спрямованість і патріотизм, естетична наснаженість у контексті медіаосвіти, продуктивна мотивація учасників освітнього/медіаосвітнього процесу.

Особливої уваги набуває принцип, що пов'язаний з розвитком критичного мислення учасників освітнього/медіаосвітнього процесу, який передбачає формування в учнівської молоді інструментальних умінь критичного сприймання, аналітичного опрацювання медійної інформації, оцінювання її достовірності та об'єктивності, а також створення нових – прогресивних – смислів.

Можна сказати, що **критичне мислення у формуально-діяльній аспекті постає фундаментом медіаосвіти**, тобто саме навколо формування критичного мислення учнівської молоді має будуватися медіаосвітній процес, оскільки критичне мислення як рефлексивно-аналітичний процес характеризує особистість людини як наріжну мету її розвитку (І. Д. Бех).

Людина, нездатна до критичного осмислення дійсності, зазвичай має так зване "біполярне мислення", яке останнім часом отримало багато синонімічних визначень, таких як "кліпове", "мозаїчне", "ковзне" мислення, тобто мислення з когнітивно-емоційною спрямованістю на максималізм, догматизм, фрагментарність, кластерність, кліповість, мозаїчність сприйняття та освоєння дійсності.

Людина, що характеризується біполярним мисленням, відкрита до когнітивного дисонансу, оскільки така людина не може оперувати суперечностями, що призводить до нездатності "біполярної людини" бачити суперечності в реальному житті й оперувати суперечностями у мисленні, що робить таку людину жертвою всіляких маніпуляцій та значно обмежує її рефлексивну властивість стати на точку зору інших людей: *саме така здатність до емпатійно-емоційного сприйняття світу робить людину мудрою істотою* (О. К. Тихомиров). З огляду на слабкий розвиток рефлексивності біполярна людина, у певному розумінні, є "біороботом", в якого практично немає особистісно-рефлексивного початку, який передбачає здатність до трансцендування, надситуативності як сутнісної характеристики творчого акту, виходу за межі актуальної даності, здатності стати на думку іншої людини. Через це біполярна людина не має емпатійного, співчутливого сприйняття дійсності.

Таке біполярне "чорно-біле" відображення світу іноді порівнюють із цифровими комп'ютерними процедурами, що реалізуються в суворих і вузьких рамках дискретних програмних процесів, які, як зазначає Т. Опенгеймер у книзі *"Мерехтливий розум"* (*"The Flickering Mind"*), дуже шкодять людині та суспільству, підривають основи школи як наріжного соціального інституту, що забезпечує розвиток людини та культурно-історичну безперервність поколінь людей.

Відтак, сучасні методи/стратегії розвитку критичного мислення, що вкрай важливі в сучасній медіаосвіті, є у центрі наукової уваги сучасних закордонних [3; 4; 15; 18; 19; 21–24] та українських [1; 2; 7–13] науковців. Українські науковці дослідили розвиток критичного мислення у контексті багатьох структурних та предметних сфер сучасної освіти. Критичним мисленням у діяльнісному та формульованому аспектах традиційно вважають роботу учнів та студентів з інформацією, її критичний аналіз, перевірку на правдивість, ефективну взаємодію з різними видами медіа, усвідомлення можливих маніпуляцій за допомогою інформації та боротьбу з ними тощо, коли учні та студенти отримують інформацію з різних медіаджерел та навчаються її аналізувати, порівнювати, інтерпретувати, оцінювати, узагальнювати тощо, що допомагає їм мати незалежні судження, приймати компетентні рішення (у відповідь на інформацію, передану через різні канали масової комунікації), ефективно опосередковано комунікувати з іншими людьми [10–13]. Можна також говорити про низку методів формування й розвитку критичного мислення: мозкова атака, гронування, кубування, асоціативний куш, діаграма Вена, сенкан, банк запитань, метод доведення до абсурду та ін. [9; 11].

Крім того, важливим аспектом у побудові стратегії розвитку критичного мислення учасників медіаосвітнього процесу є використання діалектичних засад мислення [13; 16; 21; 24], зокрема так званої орієнтальної (східної – буддистсько-індуїстської) логіки чотирьох альтернатив [14; 17].

Мета статті. Метод розвитку критичного мислення в учасників медіаосвітнього процесу на основі орієнтальної логіки чотирьох альтернатив є інноваційним і має певну наукову новизну, чому і присвячена наша стаття.

Методи дослідження. У теоретико-методологічному плані використані методи дослідження реалізуються у контексті 1) теорії творчості, 2) методології синергетики як міждисциплінарного напрямку сучасної науки, 3) концепції щодо дипластії як наріжній властивості мислення людини, 4) теорії когнітивного дисонансу, 5) концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, 6) інформаційні теорії емоцій П. В. Симонова, 7) теорії інформації (Л. Бриллюен, К. Шеннон, Н. Вінер та ін.), 8) теорії систем.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Слід зазначити, що медіаосвітня концепція критичного мислення щодо засобів масової комунікації в її основах розроблена Л. Мастерманом та М. Ліпманом, засновником "Інституту критичного мислення" [4]. При цьому важливо зазначити, що критичним мисленням загалом вважають тип мислення, який є науковим за своєю суттю, що відображається в резолюції Давоського економічного форуму (World Economic Forum) 2016 року, відповідно до якого критичне мислення має бути однією з найнеобхідніших навичок людей майбутнього, в якому науковий світогляд буде відігравати важливу роль. За таких умов критичність мислення є істинна глибинна сутність наукового мислення. Відтак, можна говорити про *науково-критичне мислення*, властивостями якого можна вважати такі аспекти мислительного освоєння світу людиною, як усвідомленість, самостійність (самоорганізованість як самодетермінований характер мислення), рефлексивність (самоаналіз), цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість тощо. При цьому науково-критичне мислення певним чином протилежне тривіальному/недосконало-обмеженому мисленню людини.

У контексті освітнього процесу науково-критичне мислення характеризується усвідомленим, самостійним, рефлексивним, критикомірним, цілеспрямованим, обґрунтованим, контрольованим та самоорганізованим процесом, для чого необхідна наявність комплексу чинників, один із яких полягає у створенні *проблемних ситуацій* в освітньому процесі, *усвідомлення проблем*, *з'ясування діалектичних зв'язків між суперечностями (суперечливих фактів)*, *пошук та процес доведення аргументів / контраргументів*, *спростування (робота з фальсифікаціями)*, *гіпозестування*, *узагальнення*.

Якщо суттєвим моментом формування критичного мислення є створення в освітньому процесі проблемних ситуацій, то цей суттєвий момент також стосується формування творчого мислення та освоєння дійсності учасниками медіаосвітнього процесу, коли *критичне мислення постає одним і головних аспектів творчого мислення*. За таких умов наріжним аспектом критичного мислення є його *творчий, багатомірний, діалектичний характер* [22].

Важливо зазначити, що наріжною властивістю творчого мислення є його багатозначний полівалентний парадоксальний характер, відкритість невизначеності, амбівалентності, багатозначності буття [6]. У цьому творче мислення виявляє наріжну властивість мислення та психічного освоєння людиною світу – дипластію, притаманний лише людській свідомості

психологічний феномен ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного. Цей парадоксальний феномен у психолого-педагогічній науці реалізується у вигляді бісоціації (або бісоціативності, яка, на відміну від асоціативності, є творчою здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків як поєднання того, що ніколи ще не було поєднане через інтеграцію кількох елементів та формування з них нової цілісності, яка характеризується синергетичним принципом емерджентності), а також у парадоксальному (багатозначному, сутінковому) мисленні, енантіосемії (двоїстість, парадоксальність смислів), "операційній інтеграції", істини як "єдності протилежностей" (С. Б. Церетелі).

Дипластія – це здатність людини поєднувати протилежні когнітивно-емоційні стани, що проявляється в такій формі мови, як оксиморон ("живий небіжчик", "сильна слабкість", "геніальна тупість" та ін.). Зазначимо, що у функціональній сфері дипластії реалізуються творчі акти, які дають людині можливість бути відкритою невизначеності, парадоксу, хаосу, абсурду, виявляючи "сутінкові напівсутності" – метафори та міфи, що дозволяють проводити узагальнення і на основі гнучкої асоціативності досягати смислової єдності буття, поєднуючи різні і часто протилежні понятійні ряди реальності та розвиваючи механізм сенсоутворення, інтегруючи та взаємно трансформуючи абстрактний знак та конкретний предмет, слово та образ, істоту та її ім'я, тобто функціонально поєднуючи право- та лівопівкульові функції мозку людини.

Парадоксальна амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є психічним ґрунтом для розвитку творчих особистостей, які є парадоксальними істотами, оскільки характеризуються дипластичними – взаємовиключними – психологічними та поведінковими особливостями.

Протилежне творчому мисленню біполярне мислення створює ситуації *когнітивного дисонансу* (когнітивної дистрибуції), що "розщеплює" світосприйняття і поведінку людини, атомізує реальність, а отже, спотворює її. У сфері механізмів когнітивного дисонансу *людина з біполярним мисленням украї повільно акумулює життєвий досвід*, який накопичується у контексті спроможності людської істоти до рефлексії та самокритики, об'єктивного аналізу подій свого життя. Відсутність же у людини критично-аналітичного ставлення до своїх вчинків, коли причиною своїх невдач така людина завжди вважає інших людей та певні обставини, означає те, що "біполярна людина" не несе відповідальність за свої вчинки та, взагалі, за своє життя, що позбавляє людину свободи волі як головної властивості особистості.

Теорія когнітивного дисонансу виявляє безліч прикладів, коли в проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту одночасно дотримуватися двох ідей (когніцій, психологічних станів), які суперечать одна одній, людині, яка має біполярне мислення (що відображає світ у чорно-білих фарбах за принципом "так – ні") дуже важко. Подолання когнітивної амбівалентності вимагає двох стратегій: 1) людина може дотримуватися однієї з двох протилежних когніцій, що призводить до спотворення дійсності – це доля людини з біполярним мисленням, 2) людина може генерувати проміжну, додаткову парадоксальну когніцію між двома протилежними – це доля творчої людини, здатної ухвалювати адекватні рішення через використання парадоксально-творчого мислення.

Стан дипластії в аспекті пізнавальних процесів моделюється за допомогою орієнтальної (буддистсько-індійської) логіки чотирьох альтернатив [15; 18], де у сфері відносин логічних термінів твердження та заперечення виявляються чотири логічно рівнозначні альтернативи:

1. чи твердження (перше);
2. чи заперечення (друге);
3. і те, й інше одночасно (перше і друге одночасно);
4. ні те, ані інше (ні перше, ані друге).

Людина, яка володіє логікою чотирьох альтернатив, на запитання, що потребує однозначної відповіді, дає чотири відповіді. Так, наприклад, якщо ми поставимо такій людині основне питання філософії щодо первинності матерії або свідомості, то можемо почути чотири рівнозначні відповіді: 1) з одного боку, матерія первинна; 2) з іншого, – свідомість; 3) і матерія, і свідомість одночасно первинні; 4) ні матерія, ані свідомість не є первинними, якщо матерія і свідомість, за висловом Д. Бома, "вкладені одна в одну проєкції більш фундаментальної сутності, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді".

Отже, з огляду на те, що дипластія як наріжна психічна властивість людини є механізмом поєднання протилежностей, можна говорити про два "рівні" дипластії у контексті логіки чотирьох альтернатив, коли на першому рівні свідомість/психіка людини здатна утримати в єдності дві

протилежності (і те, й інше), а на другому (ні те, ані інше) – утримуються не тільки кожна з протилежностей окремо, але також кожна з них, кажучи філософською мовою, знімається в дещо вище, яке останнім часом *вважається емерджентною/системною властивістю цілого* [25].

Як бачимо, другий рівень дипластії в контексті логіки чотирьох альтернатив є втіленням дипластії у найбільш повному вигляді, що дає змогу людині мислити не тільки парадоксально-багатозначно, а й одночасно – абстрактно-логічно однозначно, диференціюючи та відрізняючи, фіксуєчи причинно-наслідкові залежності.

За таких умов доцільно аналізувати проблемне поле дослідження з погляду концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини.

Якщо розвиток медіаосвіти в сучасних умовах передбачає розвиток критичного мислення суб'єктів медіаосвітнього процесу, то критичне мислення постає одним із головних аспектів медіаосвітньої компетенції як здатності учнівської молоді критично підходити до повідомлень ЗМІ, сприйняття цих повідомлень через призму діалектичного дипластичного мислення. Цей тип мислення виражає здатність учнів до творчо-критичної оцінки повідомлень ЗМІ. Ці повідомлення, що відображають події (факти щодо подій), можуть подавати ці події як з позиції об'єктивності та всебічності, так і з метою маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю.

До того ж події, які подають СМІ, можуть характеризуватися різним ступенем інформаційної насиченості, відповідно до теорії інформації, рідкісні (незвичайні, низькочастотні) події містять більшу кількість інформації, ніж події тривіальні, високочастотні, повторювані і легко передбачувані.

Отже, про події можна говорити як з позиції повноти та об'єктивності їхнього висвітлення, так із позиції їхньої маніпулятивної спрямованості.

Крім того, на низькоінформаційні (тривіальні) події, відповідно до інформаційної теорії емоцій П. В. Симонова, людина реагує низькоемоційним способом. На події ж рідкісні, високоінформаційні, які важко спрогнозувати, людина реагує високоемоційно, коли активність правої емоційно-образної півкулі головного мозку людини активізується, а активність лівої, логіко-аналітичної, півкулі, що є, у певному сенсі, функціональним антагоністом правої півкулі, – знижується.

Таким чином, висвітлення через ЗМІ рідкісних подій (як і насичення інформаційного ряду рідкісними подіями) активізує емоційний (правопівкульовий, некритичний, багатозначний) аспект психічної діяльності людини, що виявляє маніпулятивний ефект як здатність людини сприймати світ принципово некритичним чином, оскільки цей ефект тут силу спостерігають через алогічно-сугестивну природу правої півкулі головного мозку людини.

Ліва півкуля сприймає світ однозначно-логічним чином, у контексті якого виявляється однозначне "чорно-біле" мислення, що отримало назву біполярного мислення, відкритого когнітивному дисонансу.

Отже, можна говорити про два види маніпуляції – *правопівкульовий та лівопівкульовий*.

Правопівкульова маніпуляція передбачає занурення людини в тенета емоційно-некритичного, багатозначного сприйняття дійсності.

Лівопівкульова маніпуляція передбачає звернення інформації ЗМІ до однозначного аналітичного лівопівкульового мислення людини, коли ця інформація постає однозначно і імперативно-догматичною. При цьому "лівопівкульова" "біполярна" людина може сприймати позитивно інформацію лише тої модальності, яка відповідає її духовно-ідеологічним установкам (переконанням). Маніпулятивний аспект тут виявляється через те, що інформація ЗМІ, яка суперечить переконанням людини, не може похитнути ці переконання: дуже важко вплинути на людину, яка зайняла певну позицію і готова дотримуватися її і надалі. Ця позиція у теорії систем знаходить відображення у принципі негативного зворотного зв'язку (принцип Ле Шательє). Наразі ефективним виявляється вплив, що базується на принципі позитивного зворотного зв'язку, який передбачає таку поведінку з боку маніпулятора, яка не суперечить базовим психологічним установкам, соціальним атитюдам та системі поглядів жертви маніпуляції. Тобто маніпулятор прагне "втертися в довіру" своєї жертви, в руслі якого відбувається процес спрямованого управління її поведінкою.

Відповідно до концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини *психічний механізм адекватного сприйняття людиною дійсності передбачає залучення до цього процесу одночасно трьох психічних механізмів – право-, лівопівкульового та півкульового синтезу*: важливо зазначити, що розвиток людини в онто- та філогенезі проходить від правої емоційно-образної півкулі – підсвідомі механізми психічної активності людини (в рамках активності якої людина інтегрована у

середовище свого існування) – до лівої абстрактно-логічної півкулі, яка забезпечує усвідомлення людини самої себе (забезпечує формування принципу "Я"), а від неї до функціонального синтезу півкуль – "надсвідомості" ("над-Я"), у межах якої досягається парадоксальний нейтрально-медитативний "міжкульовий" творчо-дипластичний статус психічної активності [21].

Критичне мислення як *засіб адекватного сприйняття людиною світу* має охоплювати три стратегії пізнання та освоєння дійсності людиною, що втілюється у контексті використання орієнтальної логіки чотирьох альтернатив.

Перша та друга альтернатива (перше, друге) реалізує відображення дійсності через лівопівкульове **цифрове** однозначне абстрактно-логічне **дедуктивно-індуктивне** мислення, коли щось стверджується чи заперечується (цікаво, що відповідно до цієї стратегії пізнання світу певне ствердження чогось означає одночасно заперечення чогось іншого, коли такий тип мислення виявляє принцип "чи – чи", тобто "чорно-біле" біполярне світосприйняття).

Третя альтернатива (як перше, так і друге) реалізує відображення дійсності через правопівкульове алогічне, **аналогове**, багатозначне, **традуктивне** мислення, коли людиною приймаються до відома всі факти (події) дійсності, навіть коли вони суперечать один одному.

Четверта альтернатива (ні перше, ані друге) передбачає вихід у інтуїтивно-медитативну сферу сприйняття дійсності, коли людина поєднує протилежності (твердження та заперечення того чи іншого факту, події) і підіймається у дещо третє – у сферу інсайту. Цей процес передбачає сходження людини до невизначеності (хаосу, біфуркаційності), що характеризує **творчу стратегію пізнання** та освоєння людиною світу, оскільки саме у сфері невизначеності, вільної від детермінізму світу, виявляється статус творчої особистості, яка характеризується свободою (вільною волею), надситуативною, неадаптивною активністю та мотивацією, вихід за детерміністські межі "тут і тепер". Одночасно цей тип мислення актуалізує емерджентний принцип системної властивості цілого, що є предметом вивчення синергетики – міждисциплінарного напрямку сучасної науки.

За таких умов *критичне мислення не слід трактувати як процес простої критики повідомлень ЗМІ, а, скоріше, як всебічний аналіз відповідної інформації за допомогою різних – як протилежних, так і комплементарних – стратегій мислення людини, що дозволяють сприйняти цю інформацію у контексті об'єктивності, неупередженості, істинності.*

Тобто у контексті критичного мислення мають використовуватися не тільки комплементарні (взаємодоповнювальні) способи аналізу інформації (такі, як індукція, дедукція, традукція, тобто порівняння), але й такі способи, що суперечать один одному. Так, аналіз гносеологічної сфери людини і людства дозволяє говорити про те, що ця сфера виявляє амбівалентно-компенсаторний характер, оскільки процес пізнання світу людиною виявляє дві стратегії – раціональну та ірраціональну, які компенсують ("аніглюють", поглинають) одна одну: кожна з представлених стратегій як окремо взятий процес виявляється нездатною до адекватного відображення світу. А це передбачає взаємну компенсацію зазначених полярних способів відображення, розуміння та освоєння людиною самої себе та навколишнього світу – раціонального та ірраціонального.

Цей висновок ілюструється феноменом асиметрії півкуль головного мозку людини. Вивчаючи півкульові особливості відображення навколишнього світу і, зокрема, його просторові характеристики, можна дійти висновку про анізотропність перцептивного простору, коли обидві півкулі відображають простір помилково, проте ці помилки мають протилежний характер, коли для лівої півкулі властиве розширення простору, а правої – наближення окремих елементів до спостерігача. Тобто ліва півкуля прагне візуально дистанціювати людину від елементів навколишнього середовища, а права – інтегрувати людину в довкілля.

Цей приклад спотворення реальності проявляється на всіх рівнях психічної організації людини, оскільки з функціями півкуль пов'язані ключові аспекти людини. Зокрема, психічні процеси, залежні від правої півкулі мозку, включають сенсорні асиметрії, дедуктивні процеси мислення, а лівої – тісно співвідносяться з руховими асиметріями, з індуктивними процесами мислення. Примітно, що в деяких дітей з особливими потребами, які відстають у психічному розвитку, відсутній феномен спотворення реальності принаймні на рівні зорового аналізатора: у них виявляється концентричне звуження обох полів зору та майже повна рівність монокулярних полів зору.

Функціональна узгодженість півкуль (у "дещо третьому", у сфері "над-Я", за П. В. Симоновим, тобто у певній нейтральній сфері психічної діяльності) дозволяє досягти між ними функціонального "компромісу", який приводить до вирівнювання просторової деформації, тобто досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на площині сітківки очей, коли об'ємне та

площинне, будучи геометричними антагоністами (що демонструється дихотомією геометрій Евкліда та Лобачевського) гармонізується та приводиться до загального сенсорного "знаменника".

Таким чином, процес пізнання людиною дійсності має амбівалентно-компенсувальний характер, оскільки цей процес виявляє дві стратегії – раціональну та ірраціональну, які компенсують одна одну: кожна з представлених стратегій як окремо взятий процес виявляється нездатною до адекватного відображення світу, що передбачає взаємну компенсацію цих двох полярних способів пізнання: як зазначив Н. Бор, "так звані глибокі істини є такі твердження, коли протилежні твердження також містять глибоку істину".

Отже, важливою є методика формування критичного мислення за допомогою логіки чотирьох альтернатив. Цю методику можна проілюструвати легендою щодо розв'язання проблем біблійним мудрецем Соломоном, до якого якимось звернувся чоловік, що виклав переконливі докази проти своєї дружини, на що Соломон відповів: "Ти маєш рацію". Потім до Соломона прийшла дружина цього чоловіка, яка також виклала переконливі докази проти нього свого чоловіка, на що Соломон відповів: "Ти маєш рацію". Присутній при цьому царедворець запитав: "Мудрий правителю, як же можуть бути одночасно правими ці дві людини, які висловлюють протилежні думки?" На що Соломон відповів: "Так, ти також правий". Як бачимо, Соломон використав парадоксальну логіку, оскільки поєднав несумісні речі, що є характерним для творчого/критичного мислення, яке парадоксальним чином відкрито хаосу, амбівалентності, багатозначності і може оперувати невизначеностями.

Цю стратегію розв'язання проблем у контексті філософської мудрості можна проілюструвати словами Гегеля, який зазначав, що "справжня природа мислення полягає у безперервному синтезі твердження і заперечення, у тотожності тотожності і не-тотожності... а найголовніше у розумному пізнанні – утримати позитивне у його негативному... становлення – це єдність буття і ніщо..., визначеність – це заперечення, яке водночас є і твердження".

У контексті медіаосвітнього процесу зазначена методика реалізується у процесі роботи суб'єктів освіти з інформаційними повідомленнями ЗМІ. Методика передбачає реалізацію логічного змісту чотирьох альтернатив у контексті аналізу повідомлень ЗМІ. Спочатку пропонується вичленувати головну подію (події), яка відображена у повідомленні. Потім визначається кількість інформації, що міститься у повідомленні за 10-бальною шкалою: 1 бал відповідає найменш рідкій (найбільш частотній) події, а 10 балів – найбільш рідкій події. Далі виявляється зміст події. Потім пропонується знайти декілька чинників (міркувань), які утверджують об'єктивність (істинний характер) цього змісту, а також декілька чинників (міркувань), які заперечують цей зміст. Далі знаходяться декілька чинників (міркувань), які примиряють утвердження та заперечення змісту події. Далі знаходять чинники (міркування), які діалектичним чином перетворюють цей зміст у парадокс, знищуючи/спотворюючи зміст повідомлення.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Критичне мислення – це не процес простої критики повідомлень (інформації) ЗМІ, а всебічний науковий аналіз відповідної інформації людиною за допомогою різних (як протилежних, так і комплементарних) стратегій мислення учасників медіаосвітнього процесу, що дозволяють їм сприйняти цю інформацію в контексті об'єктивності, неупередженості, істинності. Критичне мислення учасників медіаосвітнього процесу в плані формувального та розвивального постає головним змістом цього процесу. Формування критичного мислення входить у фарватер формування творчого мислення, відкритого парадоксу, абсурду, здатного поєднувати протилежності, маніпулювати амбівалентностями, оперувати невизначеностями [6]. Формування критичного мислення доцільно проводити через формування у людини здатності до багатозначно-парадоксально-діалектичного мислення та освоєння дійсності, що досягається через використання орієнтальної логіки чотирьох альтернатив.

До перспективних аспектів нашого дослідження належить реалізація методу чотирьох альтернатив у контексті "методики текстуальних розривів" [5], яка дозволяє більш повно втілити метод чотирьох альтернатив у сферу медіаосвіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кашубяк І. Технологія розвитку критичного мислення учнів на уроках математики в початковій школі. *Освітній простір України*. 2019. № 15., С. 241–247.

2. Києнко-Романюк Л. В. Розвиток критичного мислення в учнів : теорія і практика. *Рідна школа*. 2016. № 7. С. 13–15.
3. Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: "Плеяди", 2006. 220 с.
4. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17–23.
5. Мазяр О. "Методика текстуальних розривів" як метод вивчення процесуальних характеристик мислення. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 30 травня 2023 року / за ред. В. О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 67–69.
6. Мазяр О. Інформаційна невизначеність як умова творчого процесу. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24 травня 2022 року / за ред. В. О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. С. 141–146.
7. Марченко О. Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 251 с.
8. Палієва С. Формування критичного мислення на уроках математики. *Математика в різній школі*. 2017. № 10. С. 15-20.
9. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. URL: <https://historystudy.webnode.com.ua/files/200000716-Б2Бе1Б4Б16/noMeryH3.pdf>
10. Стежко Ю. Критичне мислення як феномен ціннісної орієнтації учнівської молоді. *Рідна школа*. 2002. № 12. С. 10–14.
11. Тележкіна О. О. Застосування методів технології розвитку критичного мислення у викладанні фахової української мови. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВІГІ: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (5 березня 2016 р.). Київ : КНЕУ, 2016. С. 207–210.
12. Терлецька Л. Г. Критичне мислення як засіб розвитку вмінь учнів аналізувати і застосовувати інформацію. Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України : матер. міжн. наук.-практ. конф. Київ, 2001. С. 64–67.
13. Тягло О. В. Критичне мислення: навч. посіб. Харків : Основа, 2008. 187 с.
14. Bharadwaja V. K. Rationality, argumentation and embarrassment: a study of four logical alternatives (catuskoṭi) in buddhist logic. *Philosophy east and west*. Hawaii, USA: University of Hawaii Press, 1984. № 34 (3). P. 303–319. URL: <https://doi.org/10.2307/1398631>
15. Chen Z. H. Critical reading and critical thinking. *Foreign language education in China*. 2015. № 2. P. 4–11.
16. Fair F., Haas L., Gardiosik C., Johnson D., Price F., & Liepnik O. Socrates in the schools from Scotland to Texas: replicating the effects of a Philosophy for children program. *Journal of philosophy in schools*. 2015. № 2. P. 18–37. URL: <https://doi.org/10.21913/JPS.v2i1.1100>.
17. Jayatilleke K. N. The logic of four alternatives. *Philosophy east and west*. Hawaii, USA: University of Hawaii Press, 1967. № 17 (1–4). P. 69–83. URL: <https://doi.org/10.2307/1397046>.
18. Ma W., Han J. Cultivation of critical thinking skills in the course of readings from british and american press. *Creative education*. 2020. № 11. P. 1351–1356. URL: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118099>.
19. Mulnix J. W. Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. 2010. № 44 (5). P. 464–479. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>.
20. Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. 234 p.
21. Pavlidis P. Critical thinking as dialectics: a hegelian-marxist approach. *Journal for critical education policy studies*. 2010. № 8 (2). P. 48–54.
22. Shamboul H. The importance of critical thinking on teaching learning process. *Open journal of social sciences*. 2022. № 10. P. 29-35. URL: <https://doi.org/10.4236/jss.2022.101003>.
23. Tsoma N. Basic aspects of critical thinking. *Future science: Youth innovations digest*. 2018. № 2 (2). P. 68–74.
24. Twardy C. R. Argument maps improve critical thinking. *Teaching philosophy*. 2003. № 27. P. 2.

25. Vozniuk O. V. Universal matrixes of knowledge as interdisciplinary instruments of scientific research and students' teaching means. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*. 2018. Vol. 2 (93). P. 5–12.

REFERENCES

1. Kashubiak I. Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia uchniv na urokakh matematyky v pochatkovii shkoli. *Osvitnii prostir Ukrainy*, 15, 2019, P. 241-247. [in Ukrainian].
2. Kyienko-Romaniuk L. V. Rozvytok krytychnoho myslennia v uchniv : teoriia i praktyka. *Ridna shkola*, 7, 2016. P. 13–15. [in Ukrainian].
3. Krouford A., Saul V., Metiu S., Makinster D. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv. Kyiv: "Pleiady", 2006. [in Ukrainian].
4. Lipman M. Chym mozhe buty krytychne myslennia. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv*, 27, 2006. P.17–23. [in Ukrainian].
5. Maziar O. "Metodyka tekstualnykh rozryviv" yak metod vyvchennia protsesualnykh kharakterystyk myslennia. *Funktsionuvannia tvorchoho myslennia v umovakh informatsiinoi nevyznachenosti: materialy KhKhIII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 30 travnia 2023 roku / za red. V. O. Moliako*. Kyiv : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2023. P. 67–69. [in Ukrainian].
6. Maziar O. Informatsiina nevyznachenist yak umova tvorchoho protsesu. *Funktsionuvannia tvorchoho myslennia v umovakh informatsiinoi nevyznachenosti : materialy KhKhII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 24 travnia 2022 roku / za red. V. O. Moliako*. Kyiv : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2022. P. 141–146. [in Ukrainian].
7. Marchenko O. H. *Pedahohichni umovy formuvannia krytychnoho myslennia kursantiv u protsesi navchannia u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh*: dys. ... kand. pedahoh. nauk : 13.00.04. Kharkiv, 2005. P. 251 [in Ukrainian].
8. Paliieva S. Formuvannia krytychnoho myslennia na urokakh matematyky. *Matematyka v riznii shkoli*, 10, 2017. 15–20. [in Ukrainian].
9. Pometuy O. *Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh istorii*. URL: <https://historystady.webnode.com.ua/liles/200000716-2e1416/noMeryH3.pdf> [in Ukrainian].
10. Stezhko Yu. Krytychne myslennia yak fenomen tsinnisnoi oriientsatsii uchnivskoi molodi. *Ridna shkola*. 2002. № 12. P. 10–14. [in Ukrainian].
11. Telezhkina O. O. Zastosuvannia metodiv tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia u vykladanni fakhovoi ukrainskoi movy. *Strategii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnoho VIHI : zb. mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf, m. Kyiv (5 bereznia 2016 r.)*. Kyiv: KNEU, 2016. P. 207–210. [in Ukrainian].
12. Terletska L. H. Krytychne myslennia yak zasib rozvytku vmin uchniv analizuvaty i zastosovuvaty informatsiiu. *Rozvytok navychok krytychnoho myslennia uchniv u konteksti rozrobky standartiv osvity Ukrainy : mater. mizhn. nauk.-prakt. konf. Kyiv*, 2001. P. 64–67. [in Ukrainian].
13. Tiahlo O. V. Krytychne myslennia: navch. posibnyk. Kharkiv : Osnova, 2008. 187 c. [in Ukrainian].
14. Bharadwaja V. K. Rationality, argumentation and embarrassment: a study of four logical alternatives (catuṣkoṭī) in buddhist logic. *Philosophy east and west*. Hawaii, USA: University of Hawaii Press, 1984. N 34 (3), P. 303–319, URL: <https://doi.org/10.2307/1398631>. [in English].
15. Chen Z. H. Critical reading and critical thinking. *Foreign language education in China*, 2015. N 2. P. 4–11. [in English].
16. Fair F., Haas L., Gardiosik C., Johnson D., Price F., Liepnik O. Socrates in the schools from Scotland to Texas: replicating the effects of a Philosophy for children program. *Journal of philosophy in schools*, 2015. N 2. P. 18–37. URL: <https://doi.org/10.21913/JPS.v2i1.1100>. [in English].
17. Jayatilleke K. N. The logic of four alternatives. *Philosophy east and west*. Hawaii, USA: University of Hawaii Press, 1967. N 17 (1–4). P. 69–83. URL: <https://doi.org/10.2307/1397046> [in English].
18. Ma W., Han J. Cultivation of critical thinking skills in the course of readings from british and american press. *Creative education*, 2020. N 11. P. 1351–1356. URL: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118099>. [in English].

19. Mulnix J. W. Thinking critically about critical thinking. *Educational philosophy and theory*. 2010. N 44 (5). P. 464–479. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>. [in English].
20. Murphy M., Donovan S. Contemporary meditation research. San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. 234 p. [in English].
21. Pavlidis P. Critical thinking as dialectics: a hegelian-marxist approach. *Journal for critical education policy studies*. 2010. N 8 (2). P. 48–54. [in English].
22. Shamboul H. The importance of critical thinking on teaching learning process. *Open journal of social sciences*. 2022. N 10. P. 29-35. URL: <https://doi.org/10.4236/jss.2022.101003>. [in English].
23. Tsoma N. Basic aspects of critical thinking. *Future science: Youth innovations digest*. 2018. N 2 (2). P. 68–74. [in English].
24. Twardy C. R. Argument maps improve critical thinking. *Teaching philosophy*, 2023. N 27 (2). P. 2. [in English].
25. Vozniuk O. V. Universal matrixes of knowledge as interdisciplinary instruments of scientific research and students' teaching means. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences*. 2018. N 2 (93). P. 5–12. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 11.09.2023