

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя

Кафедра філософії та педагогіки

БАБЯК ТАРАС РОМАНОВИЧ

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

доцент кафедри філософії та
педагогіки, кандидат педагогічних
наук, доцент Корнят В.С.

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	6
1.1. Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу.....	6
1.2. Педагогічне мислення – складова критичного мислення.....	19
1.3. Педагогічне мислення як умова становлення інноваційної освіти.....	25
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО.....	32
2.1. Поняття «освітні технології» та їх класифікація у контексті розвитку критичного мислення.....	32
2.2. Інтерактивні технології як засіб розвитку критичного мислення студентів.....	45
2.3. Використання цифрових інструментів для розвитку критичного мислення у студентів.....	54
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	64
3.1. Вивчення рівня розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти.....	64
3.2. Технології розвитку критичного мислення в умовах закладу вищої освіти.....	69
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	80
ДОДАТКИ.....	90

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства система вищої освіти відіграє все більшу роль у формуванні особистості. Окрім виконання функції підготовки студентів до розв'язання в майбутньому професійних завдань у певній сфері діяльності, заклади вищої освіти здійснюють складну світоглядно-формуючу функцію, готуючи молодь до життя у постійно змінюваному соціумі. Однією з ключових навичок XXI століття на Давоському форумі визнано критичне мислення – вміння знаходити, аналізувати й оцінювати інформацію з різних джерел задля того, щоб не потонути в її обсязі, бути стійкими перед маніпулятивними впливами ЗМІ та соціуму, завжди приймати виважені рішення і знаходити ефективні шляхи вирішення поточних проблем.

У сучасному світі, що характеризується інформаційною перенасиченістю, стрімким розвитком технологій та постійними реформами в суспільстві на тлі повномасштабного вторгнення країни-агресорки, яка розв'язала криваву війну, формування критичного мислення громадян набуває особливого значення. Критичне мислення є ключовою компетенцією, що дозволяє аналізувати інформацію, ухвалювати обґрунтовані рішення та протистояти маніпуляціям, а також зберігати власне ментальне здоров'я.

В умовах поширення фейкових новин, пропаганди та інформаційних війн розвиток критичного мислення громадян стає ключем до формування інформаційно грамотного, відповідального та незалежного суспільства. Тому теоретичне обґрунтування ТФКМГ є не лише педагогічною необхідністю, а й стратегічною потребою для зміцнення громадянської культури, підвищення рівня освіченості та забезпечення сталого розвитку держави.

У науковій літературі проблема критичного мислення досліджена доволі широко. Так, сутність означеного поняття розглядають С. Бадер, О. Пометун, М. Починкова, С. Терно, Т. Хачумян та ін.

Становлення критичного мислення громадян учені аналізують сьогодні з точки зору вікових характеристик: підготовка дошкільника до розвитку в нього критичного мислення розглядається у дослідженнях С. Бадер, О. Караман, М. Починкової; формування критичного мислення учнів початкової школи стало предметом дослідження О. Белкіної-Ковальчук, Л. Білецької, Л. Колток, С. Луців, О. Шквир; учнів загальноосвітньої школи – О. Пометун, С. Терно, І. Сущенко; у здобувачів вищої освіти – М. Артюшина, М. Починкова, Т. Хачумян та ін.

З іншого боку, технологічний підхід в освіті досліджують С. Бондар, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Княжева О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа, М. Чепіль, О. Янкович та ін.

Об’єкт кваліфікаційної роботи – критичне мислення здобувачів освіти.

Предмет дослідження – технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі закладу вищої освіти

Мета дослідження полягає у теоретичному та емпіричному вивченні проблеми критичного мислення здобувачів освіти та технології його розвитку в освітньому процесі закладу вищої освіти

Завданнями, що вирішуються, є:

- 1) розкрити теоретичні основи критичного мислення в системі освітнього процесу, зокрема педагогічне мислення як його складову та умову становлення інноваційної освіти;
- 2) проаналізувати зміст поняття «освітні технології» та їх класифікацію у контексті розвитку критичного мислення;
- 3) описати інтерактивні технології, цифрові інструменти як засіб розвитку критичного мислення студентів;
- 4) вивчити рівень розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти;
- 5) запропонувати технології розвитку критичного мислення в умовах закладу вищої освіти.

У ході дослідження використані такі **методи**, як: – *теоретичні* (аналіз та узагальнення наукових джерел (українських і зарубіжних), присвячених проблематиці критичного мислення особистості, освітніх технологій);

систематизація наукових підходів до визначення сутності поняття «освітні технології», підходів до їх класифікацій; опису видів інтерактивних технологій, цифрових інструментів для розвитку критичного мислення здобувачів освіти; – *емпіричні* (опитування студентів для вивчення рівня розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти; аналіз та інтерпретація отриманих даних; проектування (з метою підбору основних методів розвитку критичного мислення у закладі вищої освіти) .

Теоретичне значення дослідження:

Уточнює та конкретизує зміст поняття «освітні технології» у контексті їх застосування для розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Сприяє розвитку удосконалення освітнього процесу у закладах вищої освіти, підвищення якості підготовки фахівців через розвиток у них критичного мислення.

Доповнює наявні теоретичні підходи підбору інтерактивних технологій навчання, цифрових інструментів для використання під час проведення навчальних занять з метою розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані в освітньому процесі закладів освіти при організації та проведенні навчальних занять шляхом використання інтерактивних технологій, цифрових інструментів для розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретичні основи критичного мислення в системі освітнього процесу», «Технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі ЗВО», «Практика використання технологій розвитку критичного мислення у закладі вищої освіти»), висновки, список використаної літератури (97 найменувань, з них дев'ять – іноземною мовою). Загальний обсяг роботи – 93 сторінок, з них 83 – основний текст. Текст ілюструють 6 таблиць, 1 рисунок, 1 додаток.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

1.1. Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу

Критичне мислення та освітній процес, побудований на його імперативах, в останні десять років став основою освітніх реформ в провідних країнах Європи. Як відомо, ця педагогічна новація прийшла в Європу із США, де вона почала активно впроваджуватись в другій половині минулого століття і пов'язана з ім'ям професора Колумбійського університету Метью Ліпмана, який, спираючись на ідеї відомого американського філософа і педагога Дж. Дьюї, у 1987 році заснував Інститут Критичного мислення при Монтклерському коледжі (США) (1988). Завдяки просвітницькій діяльності цього інституту ідея критичного мислення поширилася не лише в Америці, а й в інших країнах світу [16, с. 17].

Із самого початку концепція критичного мислення виступала дієвим інструментом удосконалення традиційного практичного мислення, яке вже не задовольняло швидкозмінні трансформації нового інформаційного суспільства й детермінувала вдосконалення не лише техніки та технологій, а й самої людини і передусім її мислення. У цій концепції метою освіти стає людина, яка не просто оволоділа певною сукупністю знань, а творча, самостійна вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних у житті знань, умінь і навичок

Сьогодні критичне мислення оголошується однією із основних навичок XXI століття. Воно стоїть на чолі сучасної системи компетенцій «4 К» разом з креативністю, комунікацією та координацією, яка є популярною у всьому світі й з 2015 року входить в дослідження PISA. На цьому акцентував не лише Всесвітній економічний форум у Давосі в 2016 р. (The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution, 2016), визначивши критичне мислення найактуальнішою навичкою необхідною для успішної кар'єри, а й аналогічний

форум 2020 р., який в доповіді «The Future of jobs 2020» (Майбутнє робочих місць 2020) прогнозує, що в 2025 році серед самих затребуваних навичок буде саме здатність аналітично й критично мислити. Звісно, справа не в тому, яке місце (четверте, друге, перше) відводять міжнародні експерти критичному мисленню серед актуальних навичок, а в тому, що нинішня ситуація вимагає такого типу мислення для вирішення неординарних проблем, пов'язаних із прискоренням технологічних, соціальних, організаційних змін та посиленням їх ризикової складової. В умовах четвертої індустріальної революції (industry 4.0), коли постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних знань та умінь, виникає гостра потреба в нових стратегіях, принципах та процедурах критичного мислення. І що цікаво, це ще не вершина, де зростатиме потреба в критичному мисленні. У розвинутих країнах світу йдеться вже про побудову не постіндустріального, а інтелектуального суспільства («смарт-суспільства», або суспільства 5.0) з тісно інтегрованими кібернетичним і фізичним просторами, у якому інновації у сфері науки і техніки відіграють провідну роль у забезпеченні збалансованого економічного розвитку і вирішення соціальних проблем [39].

Міжнародне експертне середовище переконливо доводить, що уміння критично мислити забезпечує ефективність науково-технічного та суспільного прогресу і виступає запорукою демократії, а освіта в його розвитку має відігравати вирішальну роль. Критичне мислення, на його переконання, детермінує самостійні і відповідальні дії людини, спонукає до формулювання обґрунтованих висновків і оцінок та прийняття рішень, сприяє її постійному самовдосконаленню. Особливо актуалізують проблему розвитку критичного мислення емерджентність системи змін глобального інформаційного суспільства, становлення смарт-економіки в епоху діджиталізації економіки, бар'єрів та ризиків її розвитку, які вимагають випереджувальних знань і дій, вміння працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання за умов невизначеності аж до повного хаосу і абсолютної неясності, здатність екстраполювати ідеї з однієї сфери в іншу, ухвалювати проривні рішення й нести за них відповідальність [35].

Невипадково розвиток критичного мислення стає сьогодні одним із провідних трендів й наскрізних завдань освітнього процесу. Й Україна тут не є винятком. Ця проблема зайняла нині особливе місце у вітчизняній науково-педагогічній діяльності не лише філософів, психологів, педагогів-теоретиків, а й безпосередньо тих фахівців, які забезпечують освітній процес у закладах освіти. Їй присвячують дисертаційні дослідження, монографії, статті, розробляють спецкурси, моделюють спеціальні уроки тощо, в яких критичне мислення розглядається як особливий науковий підхід до розв'язання широкого кола проблем як професійних, так і чисто життєвих [35].

Однак, якщо бути чесним перед самим собою, нерідко ця проблема набуває в нас не лише кон'юнктурного характеру, а й розглядається в теорії і практиці спрощено та зводиться до рекомендацій й рецептурних приписів, які спотворюють природу й сутність критичного мислення. Як зазначає С. Терно, у вітчизняній педагогічній практиці, зокрема, має місце тяжіння «до яскравого антуражу з вихолощенням проблемності» в навчанні та повна «плутанина в інструментах», які забезпечують розвиток критичного мислення. Відтак, констатує автор, усе це «призводить до спотворення зазначеної педагогічної новації до невпізнання» [74].

З ним погоджується інший автор О. Тягло, який, проаналізувавши особливості педагогічної практики розвитку критичного мислення, акцентує на тому, що «зусилля освітян мусять бути спрямовані на виховання не виключно критичного мислення, а мислення вищого порядку, невід'ємною – але тільки однією – складовою якого є критичне мислення [80].

Незважаючи на певну категоричність цих думок, доля правди в них є. Якщо говорити відверто, деякі нинішні «агенти освітніх змін», смакуючи розкрученим брендом критичного мислення, нерідко прикривають «вульгаризовані чи суто кон'юнктурні ідеї або навіть повчання, котрі спотворюють сутність критичного мислення, вносять плутанину у цілі й засоби його виховання» [79]. У педагогічній практиці, справді, по-перше, нерідко не враховується складність феномену критичного мислення, яке виступає не просто антиподом догматичного (шаблонного), а є мисленням «високого рівня»

(П. Саух), що поєднує критичність, аналітичність і творчість думки. Воно включає в себе синтетичне й аналітичне, репродуктивне й продуктивне, теоретичне й практичне мислення. Це означає, що у вихованні критичного мислення не може бути лінійного підходу, а відтак єдино правильного розуміння методики навчання мислити критично. Тим паче, ця методика не може бути замкненою на структурі віртуального уроку, а має реалізовуватися в дискурсі усіх, без винятків, предметів навчального процесу й стосуватися кожного педагога [40].

По-друге, слід враховувати й те, що складність критичного мислення полягає ще й у тому, що воно має два синергійно пронизаних виміри: афективний, котрий пов'язаний із природною допитливістю людини, жагою до аргументованої інформації, та когнітивний, який реалізується за раціональним алгоритмом в безпосередньому навчальному процесі. Якщо перший із них пов'язаний із природними задатками людини, її дивергентним мисленням і здійснюється шляхом виховання з раннього віку, то другий реалізується в процесі рефлексивної парадигми навчальної практики в школі, університеті й загалом протягом усього життя.

По-третє, потрібно зважати й на те, що метою розвитку критичного мислення є не лише продукування ефективних проривних ідей та дій людини у вирішенні наукових, технологічних, підприємницьких завдань, а й утвердження основ демократичного способу життя, уміння переконливо аргументувати власну позицію в процесі обговорення оригінальних соціальних проєктів та здатності протистояти різним формам несанкціонованого втручання в особисте життя й тенденціям маніпулювання людською свідомістю. Уміння сумніватися, перевіряти почуте або прочитане, відсіювати неправдиву інформацію виступає, так би мовити, ефективним засобом «інтелектуальної гігієни». Усе це є особливо важливим у тих ситуаціях, коли потужний розвиток медіа та інформаційних технологій стирає відмінності між правдою й вигадкою

Це означає, що проблема розвитку критичного мислення в освітньому процесі є не такою простою, як це здається на перший погляд, та вимагає не лише поглибленого розуміння феномену критичного мислення, а й визначення

технологій його формування, яка пов'язана з концепцією проблемного навчання в дискурсі експоненційних технологій та невинного інформаційного буму й політики постправди в суспільних системах [94].

Основною проблемою при з'ясуванні природи, ролі і місця критичного мислення в освітньому процесі є те, що сьогодні відсутні чіткі, надійні та валідні методики, які б дозволяли дослідити цей непростий феномен. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить, що існує близько сотні визначень критичного мислення, які пов'язані із іменами відомих філософів, психологів, педагогів. Ними критичне мислення розглядається в декількох площинах: як окремий тип мислення, як певна настанова, як особлива якісна риса особистості тощо. Якоїсь однозначності тут просто не існує. Р. Пауль (1990; 2006), один із провідних фахівців США у сфері теорії і практики критичного мислення, проаналізувавши цю ситуацію, слушно виділяє в контексті історичного розвитку розуміння критичного мислення три основні «хвилі». Першу «хвилю» досліджень (середина ХХ ст.) він пов'язує із розумінням критичного мислення, яке ґрунтується на раціоналізмі й логіці, а його розвиток — з процесами верифікації тих чи інших суджень (К. Поппер, У. Глассер, Д. Джонсон, Дж. А. Браус, Д. Вуд, Д. Халперн). Основою критичного мислення, цього періоду визначається установка на «готовність змінювати, перевіряти та заперечувати». Не знання роблять людину інтелектуально продуктивною, а її постійний і мужній пошук істини. Критичне мислення, на думку вчених цієї «хвилі», відрізняється зваженістю, логічністю та цілеспрямованістю, характеризується використанням таких когнітивних умінь і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаних результатів [76, с. 35].

У роботах дослідників наступних років (друга «хвиля») поняття критичного мислення конкретизується в залежності від світоглядних та професійних орієнтацій авторів (Дж. Барелл, М. Н. Браун, Д. Дьюї, Д. Клаустер, З. Пауль, Дж. Чевфі та ін.). Одні автори цієї «хвилі» намагаються визначити структуру критичного мислення як особливого типу мислення, яке ставить своєю метою оцінку ідей. Інші розробляють методику розвитку критичного

мислення в навчальному процесі та окреслюють його основні характеристики, зокрема пов'язані з (а) умінням вирішувати проблеми та проявляти непохитність у їх вирішенні; (б) відкритістю до інших ідей й співробітництва; (в) умінням вислуховувати думку співрозмовника та розглядати проблеми з різних точок зору і з умінням вибудовувати логічні висновки, та прогнози, обґрунтовувати їх і ставити перед собою продумані цілі; (г) здатністю активно сприймати інформацію, застосовувати свої уміння і знання в різних ситуаціях тощо [76, с. 41].

Сучасне розуміння критичного мислення (третя «хвиля») акцентує на його особистісній сфері із визначенням особливих якостей критично мислячої особистості, виводить його за рамки набору умінь і навичок та окреслює особливості технології розвитку критичного мислення (К. Маредікт, Д. Стіл, С. Уолтер, Ч. Темил, А. Бутенко, Т. Воропай, О. Пометун, Б. Сергєєва, І. Сущенко, Г. Сорина, С. Терно, А. Тягло).

На думку авторів цієї «хвилі», критичне мислення – це не окремий навик, а синергія багатьох умінь.

Мислити критично означає проявляти допитливість, використовувати дослідницькі методи: ставити перед собою запитання та здійснювати планомірний пошук відповідей. Критичне мислення, переконують вони, передбачає

- 1) «чемний скептицизм», сумнів в загальновизнаних істинах, відпрацювання власної точки зору з певних питань,
- 2) здатність відстоювати її логічними доведеннями ґрунтовності можливих варіантів вирішення проблеми;
- 3) пошук додаткової інформації для переконливого спростування чи підтвердження гіпотези;
- 4) пошук найефективніших способів вирішення проблеми та перевірка достовірності й переконливості доведень на шляху наближення до істини;
- 5) отримання якісно нового результату власної діяльності [55].

Усе це є підставою зробити висновок, що більшість визначень критичного мислення є надто розпливчатими й не окреслюють усіх ознак даного типу

мислення. У них нерідко проглядаються лише окремі його характерні риси в залежності від дослідницьких цілей того чи іншого автора. Але разом з тим у кожному з них без зусиль можна побачити смислотвірну струну, яка найбільш влучно означена сучасним американським педагогом й психологом Д. Халперн. На її думку, «критичне мислення – це використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату» [29]. Критичне мислення в будь-яких «зрізах» виступає специфічною формою оцінюючої діяльності в процесі пізнання, яка зосереджена на виявленні рівня достовірності того чи іншого факту, визнаного еталоном чи стандартом, та продукує цілеспрямоване самовизначення на шляху його реконструкції й продуктивного перетворення. Воно передбачає:

- 1) вивчення ситуації, певного об'єму інформації з метою виходу на гіпотезу;
- 2) оцінку адекватності, ефективності етапів і результатів мисленнєвої діяльності та виявлення ґрунтовності можливих варіантів вирішення проблеми;
- 3) пошук додаткової інформації для переконливого спростування чи підтвердження гіпотези;
- 4) пошук найефективніших способів вирішення проблеми та перевірка достовірності й переконливості доведень на шляху наближення до істини;
- 5) отримання якісно нового результату власної діяльності [55].

Розвиток критичного мислення передбачає принаймні чотири основних постулати, які є його фундаментом.

Перший: знання – основа розвитку критичного мислення. Для того, щоб навчитися критично мислити, потрібно мати певні знання й уміння узагальнювати наявну інформацію з метою інтерпретації тієї чи іншої проблеми, завдячуючи навчанню та досвіду. Тобто йдеться про когнітивність, яка означає спроможність людини сприймати та опрацьовувати дані, що поступають до неї різними шляхами (сприйняття, досвід, переконання). Використання даних когнітивних знань збільшують вірогідність отримання бажаного результату [55, с. 101].

Другий постулат: критично мислити означає мислити логічно, послідовно, аргументовано й переконливо. Він пов'язаний із аналітикою, умінням на основі аналізу знаходити «слабку ланку», що пов'язано з логічністю, рефлексивністю та перевіркою точності висновків. Критичність мислення передбачає розвиток логічної послідовності процесу мислення, точність доведень, вміння робити узагальнюючі висновки. Цей постулат є незаперечним фактором організації мислення шляхом визначення векторів пізнавальної активності, виявленням і фіксуванням розривів, оцінюванням їх масштабів, а також пошуком і продукуванням засобів їх конструктивного подолання. Тобто йдеться про рефлексивність, яка розпочинається із «чемного сумніву», коли загально визнані прийоми і стратегії не спрацьовують. При цьому контекст даного постулату вимагає системної перевірки точності переконань, окреслення абсолютної або порівняльної цінності розв'язання тієї чи іншої проблеми. Без оцінки критичне мислення неможливе. Не випадково більшість дослідників називають критичне мислення оціночним і включають оцінку в одну з його основних ознак [55, с. 105].

Третій постулат: наявність ресурсу особистості як сукупності потенційних можливостей для самореалізації в її діяльності. Він акцентує на самодостатності особистості, її прагматизмі й толерантності в ситуаціях режиму із загостренням та невизначеності. Тобто розвиток критичного мислення характеризується умінням ставити нові завдання і вирішувати їх, не розраховуючи на допомогу інших. Самостійність особистості націлена на уміння здобувати нові знання, оволодівати методами пізнавальної й практичної діяльності з метою використання їх потенціалу та власних вольових зусиль для вирішення професійних і життєдайних проблем. Із самостійністю тісно пов'язаний прагматизм особистості, який спроможний конструювати свою систему вчинків і поглядів на ту чи іншу проблему з метою отримання ефективних практичних результатів. Але поряд з цим критичне мислення передбачає терпимість до іншої думки, неупередженість й толерантність в оцінках переконань інших людей і подій. Тобто ресурс цього постулату

зосереджений на розвитку цілої низки потенційних можливостей особистості для її самореалізації в конкретній професійній та життєвій площині [55, с.109].

Четвертий постулат пов'язаний з діяльнісною компонентою критичного мислення. Він передбачає уміння вирішувати проблеми, пропонувати конструктивні рішення, володіти принципами планування й прогнозування та основними законами логіки. У цьому дискурсі важливим у розвитку критичного мислення є уміння вести діалог, уміння дискутувати. Адже саме в дискусії народжуються проривні ідеї. Цей діалог може бути як внутрішнім (з самим собою) так і зовнішнім (з педагогом, вчителем, своїми товаришами в класі, групі). За умов внутрішнього діалогу аналізуються декілька способів вирішення проблеми, а зовнішнього – аналізуються й осмислюються думки і позиції інших. Установка на діалог має бути усвідомленою стратегією пошуку істини. Він не може закінчуватися на тому, з чого розпочинався: на констатації розбіжностей у розумінні чогось. Діалог має передбачати певні зрушення на шляху виявлення нових для себе смислів, відкриття чогось нового, що стає для нас істотним, а то й проривним [55, с. 111].

Аналіз феномену критичного мислення та основних постулатів, які лежать в його основі, свідчить, що реалізація концепції розвитку критичного мислення неможлива в рамках класичної педагогічної парадигми, у відповідності з якою особистість визначається великою мірою структурою й характером предметної діяльності, а формування її здійснюється по наперед визначеним стандартам і параметрам.

Проблемна ситуація, спричинена недостатнім науковим обґрунтуванням розвитку критичного мислення на всіх рівнях вітчизняної освіти, на наш погляд, пов'язана із актуальністю вирішення низки існуючих суперечностей [49].

По-перше, йдеться про протиріччя на соціальному рівні: між об'єктивно існуючим соціальним замовленням, змістом якого є розвиток критичного мислення в умовах надмірності різнополярного інформаційного середовища, прийняття рішень в ситуації невизначеності на основі оцінки, та його

реалізацією в освітній практиці, у тому числі в процесі викладання окремих предметів.

По-друге, протиріччя на науково-теоретичному рівні: між потребою в теоретичному осмисленні феномена критичного мислення як важливого фактору адекватної адаптації особистості в динамічному інформаційно-освітньому середовищі й недостатнім рівнем його наукового обґрунтування на теоретико-методологічному рівні.

По-третє, протиріччя на науково-методичному рівні: між потребою в науково обґрунтованих рекомендаціях вирішення проблеми розвитку критичного мислення особистості та недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення її вирішення для педагогів дошкільної, середньої та університетської освіти. При цьому нова педагогічна парадигма радикально трансформує домінуючу роль педагога в навчальному процесі, вимагає якісно нового алгоритму освітнього середовища, яке передбачає виявлення принципів й відпрацювання оптимальних систем з конструювання репродуктивних дидактичних механізмів з наперед заданими характеристиками. Гарантією успіху в справі розвитку критичного мислення має стати те, що викладачеві слід навчати як незнавцю. Роль «оракула» в сучасному інформаційному суспільстві перестає бути привабливою і конструктивною в педагогіці. Педагог повинен виступати не в ролі того, що все знає і не має права на помилку. Навпаки, він шукає істину разом з учнями, як талановитий актор грає роль «незнавця». Він разом з ними переживає «проколи» у пошуку істини і разом з ними радіє, коли пошук закінчується успіхом (Саух, 2012, с. 31). Тобто йдеться про специфічну концептуальну основу технології розвитку мислення, пов'язану з вимогами постіндустріальної доби з її смарт-економікою, яка вимагає проривних і випереджувальних ідей [46].

Алгоритм технології розвитку критичного мислення.

Основною метою технології критичного мислення має бути така архітектоніка алгоритму освітнього процесу, яка передбачає уміння самостійно й цілеспрямовано мислити, аргументувати власну позицію та приймати виважені рішення згідно з поставленими завданнями. Автори технології

критичного мислення, відомі американські педагоги К. Мередіт, Дж. Стіл, Ч. Темпл та С. Уолтер переконані, що мислити критично означає проявляти допитливість, любов до знання, володіти науковопошуковою методологією, вміти ставити перед собою оригінальні питання та знаходити на них відповіді. «Критичне мислення, – зазначають вони, – працює на багатьох рівнях, не задовольняючись фактами, а розкриваючи причини та наслідки цих фактів. Критичне мислення передбачає певний скептицизм, сумнів у загально визнаних істинах, продукування точки зору з того чи іншого питання, спроможність відстояти її логічними доведеннями. Критичне мислення – це не окрема навичка, а поєднання багатьох умінь» [29].

Отже, технологія розвитку критичного мислення передбачає цілу низку конкретних методичних прийомів, які мають використовуватися на різних рівнях освіти, в різних предметних галузях та формах роботи. Головним тут є те, що вона розрахована не на просте запам'ятовування необхідної інформації, а на осмислення й творчий процес пізнання світу, на оригінальну постановку проблеми та її розв'язання. Така технологія виключає будь-яку категоричність та авторитарність з боку педагога й надає учням (студентам) широкі можливості пізнати й розкрити себе в процесі отримання та подальшого продукування знань. Вона має сприяти розв'язанню таких завдань, як: (а) освітня мотивація підвищення інтересу до навчального процесу та активного сприйняття навчального матеріалу; (б) інформаційна грамотність (розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності); (в) культура ведення дискусії та вміння логічно відстоювати свою думку; (г) соціальна компетентність (формування навичок та відповідальності за набуті знання та дії тощо). Тим паче, що ми спостерігаємо сьогодні ескалацію примітивного контенту й переживаємо фундаментальну трансформацію – переміщуємося, так би мовити, із галактики Гутенберга в галактику Цукерберга. Із цивілізації системного мислення непомітно переходимо в цивілізацію наглядних образів, де ніби й не має місця аналітичному мисленню, цивілізацію, вражену «епідемією цифрового аутизму» [35].

Реалізація технології розвитку критичного мислення, як громовідвід в цій ситуації, не заперечує ці об'єктивні процеси, а передбачає «ремені безпеки» у вигляді послідовної реалізації тривірневого алгоритму: виклику (Evocation), осмислення змісту (Meaning Realization) та рефлексію (Reflection), в основу якого покладено базовий дидактичний цикл. Кожен із цих трьох рівнів має свою мету й завдання, а також комплекс педагогічних методів, прийомів, спрямованих на активізацію дослідної, творчої діяльності, а згодом на осмислення й узагальнення здобутих знань [92].

Зокрема, перший рівень алгоритму (організаційно-мотиваційний) передбачає актуалізацію отриманих раніше знань, оживляє інтерес до окресленої теми, а також продукує цілепокладання, тобто визначення учнем (студентом) власних цілей в навчанні. На цьому рівні обумовлюється можливість аналізувати те, що вже відомо з тієї чи іншої проблеми, та стимулюється пошук і виявлення нового в дискурсі визначення особистих цілей-мотивів. Важливою функцією рівня виклику є продукування об'єкт-суб'єктного сприятливого психологічного клімату під час роботи в групі. На думку багатьох педагогів, на цьому рівні доцільно використовувати такі методичні прийоми, як «Кластер», «Асоціювання», «Мозковий штурм», ігри «Так або ні», «Вірю – не вірю»..., можна безмежно їх перераховувати, але очевидно, в педагогічній скарбниці кожного тьютора є власні інноваційні прийоми, які можуть бути використані для вирішення головного завдання на цьому рівні – мотивувати учнів (студентів) до роботи, включити їх в активну діяльність [87, с. 191].

На другому рівні, операційно-пізнавальному (осмислення) здійснюється контакт з новою інформацією. Відбувається її систематизація. Учень (студент) отримує можливість задуматися над природою та особливостями того чи іншого об'єкту, вчиться формулювати питання в «зрізі» співвідношення старої та нової інформації. Тут здійснюється «таїнство» формування власної позиції. З допомогою низки прийомів: «Знаю, хочу знати, дізнався», ТАСК (теза – аналіз – синтез – ключ), «Семантична карта», «Займи свою позицію», «Дерево

рішень», «Кластер» тощо – тьютор має можливість допомогти учням самостійно відслідковувати процес осмислення нової інформації [87, с. 193].

На третьому рівні закріплюються нові знання і активно перебудовуються власні первинні уявлення з метою включення в них нових понять та ідей. Таким чином відбувається, так би мовити, «присвоєння» нового знання й формування на його основі власного аргументованого уявлення про об'єкт розгляду. Аналіз власних мисленнєвих операцій складає серцевину даного рівня. Відрефлексувати зміст навчального матеріалу можна за допомогою відомих педагогічних методів «Семантична карта», «РАФТ» (роль – аудиторія – форма – тема), «Резюме», «Есе» тощо [87, с. 195].

Таким чином, алгоритм технології розвитку критичного мислення забезпечує продукування різноманітних способів інтегрування інформації, сприяє формуванню власної думки на основі осмислення різноманітного досвіду, ідей та уявлень, побудові умовиводів й логічних ланцюгів доведень, умінню висловлювати свої думки ясно, впевнено й коректно по відношенню до оточуючих. Звісно, цей алгоритм «не прив'язаний» до конкретної предметної сфери. Його можна використовувати під час вивчення найширшого комплексу предметів, до того ж за рахунок різноманітних прийомів і методів можна будувати вивчення навчального курсу практично повністю в рамках даної технології, реалізуючи її використання як системний, методологічно обґрунтований фундамент [10].

Розвиток критичного мислення вимагає урахування в освітньому процесі складності його феномену як мислення «високого рівня», що поєднує синтетичне й аналітичне, репродуктивне й продуктивне, теоретичне й практичне мислення. Слід також зважати на те, що критичне мислення має два синергійно пронизаних виміри: афективний, пов'язаний із природною допитливістю людини, жагою до аргументованої інформації, та когнітивний, який реалізується за раціональним алгоритмом в безпосередньому освітньому процесі. Важливою властивістю критичного мислення є уміння переконливо аргументувати власну позицію в процесі обговорення оригінальних соціальних проєктів та здатність протистояти різним формам несанкціонованого втручання

в особисте життя, що сприяє утвердженню основ демократичного способу життя.

Реалізація технології розвитку критичного мислення в закладах освіти передбачає послідовну реалізацію тривіневого алгоритму: виклику, осмислення змісту та рефлексії. Кожен із цих трьох рівнів має свою мету й завдання, а також комплекс педагогічних методів, прийомів, спрямованих на активізацію дослідної, творчої діяльності, а також на осмислення й узагальнення здобутих знань.

1.2. Педагогічне мислення – складова критичного мислення

Сучасна освіта, як вже зазначалося, перебуває в пошуках адекватних засобів реалізації своїх програм. Тим більше сьогодні, коли новітні інформаційні технології і передові філософсько-освітні дослідження формують інше відношення до самого знання. Воно починає тісно пов'язуватися з методологічними принципами і моральними імперативами, які не зводяться лише до вимог пошуку істини і народження нового знання. Проте знання як мета і головний сенс освітнього процесу в цілому і надалі буде центром навчання, а нові смисложиттєві мотиви будуть виникати в рамках нової парадигми знання. Зазначені мотиви формуються поступово, по мірі їх освоєння в масштабах наукових систем, які розвиваються, – нових соціальних технологій, біотехнологій, генетичної інженерії, нанотехнологій, інформаційних досягнень тощо. Саме завдяки цим процесам може виникнути новий образ знання, який необхідний для сучасного освітнього процесу. Йому повинен відповісти сучасний стиль мислення [24].

Саме по собі мислення в найбільш загальному розумінні – це оперування образами, символами, судженнями, поняттями, ідеями, переконаннями чи намірами. Іншими словами, це особлива, творчо-інтелектуальна діяльність людини, пов'язана з символічною обробкою інформаційних повідомлень, формуванням понять, суджень, умовиводів тощо. Специфічними ознаками мисленнєвої діяльності є символічний, ідеальний характер її протікання,

недоступність безпосередньому спостереженню. Як процес опосередкованого, узагальненого пізнання, мислення виступає способом типізації інформації про світ, що розкриває необхідні зв'язки, властивості, тенденції розвитку об'єктів дійсності. В мисленні відбувається моделювання не випадкових відношень елементів зовнішнього світу, якому властивий узагальнений та опосередкований характер пізнання і відображення дійсності. Внаслідок цього «людина набуває здатності до планування своїх дій та передбачення їх наслідків» [20, с. 131].

Зазначимо, що освітня діяльність визначається не лише програмами, методиками, професійністю, вимогами соціально-економічного розвитку, але й творчими можливостями мислення, яке можна назвати педагогічним. Для нас важливим є те, що педагогічне мислення виступає інформаційним процесом, притаманним особистості в навчальній діяльності з певними і саме їй властивими здібностями, ціннісними орієнтаціями, мотивацією тощо [20]. Саме в такому аспекті доцільно розглядати педагогічне мислення в освітньому процесі.

Необхідно враховувати, що педагогічне мислення як каталізатор освітнього процесу регулюється не лише цілями, але й цінностями. І якщо ціль (мета) відповідає на питання, що повинна досягти людина в процесі діяльності, то цінність відповідає на питання, для чого це потрібно. Якщо в основі системи сучасної освіти лежать фундаментальні науки та їх вивчення, то разом з ними неявно приймається ряд цінностей, які «співмірні з цінністю наукової раціональності і включаються в аксіологічний базис освіти. Насамперед це цінність інновацій та творчості». [11, с. 34]. Але потрібно враховувати, що дані цінності мають пріоритетний смисл не лише в рамках певного типу освіти, культури, але і завдяки культурі педагогічного мислення. Адже від нього залежить, яку систему цінностей одержить учень (студент).

Варто підкреслити, що через систему освіти педагогічне мислення формує особливі стани людської свідомості – світоглядні образи, які спираються на досягнення науки (наукова картина світу, яка лежить в основі певної системи знання), і логіку міркувань, орієнтовану на доказ і

обґрунтування знань. Як показують дослідження А. Лурії, ті учні, які одержали знання в контексті традиційного мисленнєвого підходу, мають великі труднощі при вирішенні завдань, які вимагають формального міркування по схемі силогізму. Але ті з учнів, хто пройшов курс шкільного навчання на основі креативного педагогічного підходу, який ґрунтується на інноваційному мисленні, вирішували ці завдання відносно легко [5].

Таким чином, інновації, творчість, креативна діяльність виступають як невід'ємні характеристики педагогічного мислення, котре є основою формування творчої особистості. Потрібно враховувати, що творча особистість не повторює те, що було зроблене до неї, не адаптується до уже зробленого. Вона насправді в своєму бутті нерозривно пов'язана з інноваційною діяльністю, яка в свою чергу невід'ємна від інтелекту і наукового знання.

Без сумніву, педагогічне мислення не може бути повноцінним в сучасних умовах без впливу на нього наукової раціональності, котра поширюється і на освіту. Наукова раціональність визначає зміст як освіти, так і педагогічного мислення. Роль наукової раціональності визначається тенденціями постіндустріального розвитку, в якому вона зберігає свій високий ціннісний статус і починає навіть виконувати соціальні функції. В зазначених процесах особливе значення одержує творче (рефлексивне) мислення, котре допомагає усвідомити проблеми все більш ускладненого соціокультурного буття, проблеми якого інтенціюються на освіту. Необхідно виходити з того, що в ХХІ столітті феномен творчого мислення постає одним з найбільш важливих і актуальних явищ, котрі потребують поглибленого вивчення наукою. Адже мислення є процесом розуміння світу, інших людей та самого себе. В процесі мислення (осмислення) особистість орієнтується на пошук зв'язків між фрагментами дійсності чи елементами цілого, фактами соціокультурного буття або феноменами «внутрішнього» світу. Знання про них виступають важливим евристичним підґрунтям для посилення результативності мисленнєвого акту в освітньому процесі [19].

Сьогодні педагогічна наука, освіта в цілому підсилює свою теоретичну і практичну продуктивність, звертаючись до творчих (майевтичних) функцій.

Беручи участь у перевірці на цінність задуму, шляху й результату пошуків конкретними теоріями свого місця серед загальних визначень єдиної онтології духовної і духовно-практичної культури індивідів, вчені-педагоги в контексті філософії освіти збагачують і розширюють «онтологію» власної науки – її предмет і предметність. Тим більше, якщо йдеться про теорії, від яких майбутнє освіти залежить безпосередньо. До них сьогодні належить і теорія креативного (творчого) мислення в педагогіці, концептуально пов'язана з методологічними рефлексіями освітнього пізнання [24].

Творча функція педагогіки невіддільна від усвідомлення «для себе» загальних форм освіти, які змінюються з часом, але «постійні в усіх своїх етнічних, епохальних і соціальних перетвореннях». При цьому саме процес педагогічного мислення розкриває смисли постійного їх (перетворень) відновлення в моменти переходу від однієї форми освіти до іншої, переосмислюючи й тим поглиблюючи ієрархію переходів від загальної основи людського буття – «креативної доцільності й довільності життєдіяльності людей, які здійснюють і відтворюють свої культурні спільності – до різних способів і засобів реалізації цієї основи». Педагогіка аподиктично осмислює умови реалізації споконвічної здатності кожного індивіда бути (стати) особистістю [20].

Особливістю педагогічного мислення є також і те, що воно враховує необхідність звернення до суб'єктивності інших людей, яка формує своєю мотивацією їхнє співчуття, свідомість, згоду та співдію. Суб'єктивність – це установка, це схильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій або дій, набута схема спрямованості оцінки ситуацій, готовність до формування певної думки, заданість дії у певному напрямі. Вона зазвичай включає у себе пізнавальний, емоційно-чуттєвий та активно-перетворювальний компоненти внутрішнього («душевного») стану людини. Немає жодної здатності «душі» людини, яка б не народжувалася, не зберігалася і не розвивалася б у якості її внутрішнього суб'єктивного стану інакше, ніж у просторі взаємного спілкування, що забезпечується освітнім процесом. Цей простір і є умовою

креативної діяльності педагогічного мислення. З його позиції визначаються постулати фундаментальної теорії освітньо-педагогічної діяльності [40].

Педагогічне мислення обумовлене предметним полем (предметністю) педагогічної науки, котра постає реально ідеальним простором освітнього спілкування поколінь і різних професійних об'єднань. Причому навіть у тому випадку, якщо воно збігається з просторами соціальних форм будь-якого іншого спілкування. Виходячи з цього, предмет педагогічного мислення – це засоби й способи творчого розуміння різних форм освітнього простору: постулати, логічні наслідки з них, конструктивні поняття окремих форм освітньої діяльності, поняття про логіку її інтелектуального сприйняття «суб'єктами педагогічної теорії та її практик та інші, із них виведені, які не виходять за межі освітньої предметності» [40, с. 2]. Важливою є також і мета педагогічного мислення, яка полягає в забезпеченні «розуміння процесів педагогічної діяльності в історично різних особливих її формах». Це дозволяє продуктивно спрямовувати практичні зусилля всіх її суб'єктів на формування їхніх культурних потреб розвитком креативних (творчих) здібностей [40, с. 4].

Як показує аналіз теорії педагогіки і практики педагогічної діяльності, творчий підхід урізноманітнив педагогічні проекти, навчальні курси для коледжів і університетів, посібники для викладачів і студентів, навчальну літературу, міжнародні конференції. Вихідний поштовх руху за творче мислення дали мислителі – педагоги, філософи, насамперед мислителі аналітики. В цілому він був підготований загальним високим рівнем філософсько-освітньої саморефлексії. Аналітичне мислення є прикладом «критичного мислення»: воно концентрується навколо вирішення проблем, є дискусійним та діалогічним, саморефлексивним стосовно власних засновків, методів, критеріїв і т.д. По суті парадигма «рефлексивної освіти» мала б висунути філософію на роль лідера в системі освітніх дисциплін, тому що жодна з них не володіє такими багатими можливостями для активності мислення, як філософія [20].

Формування людини в умовах сучасного соціокультурного буття відбувається сьогодні значно складніше, ніж в попередні епохи. В цій ситуації

завдяки творчому підходу сприймається суттєве, осмислюються проблемні ситуації, висуваються гіпотези. В силу чого педагогічне мислення формує свою логіку, яка пропонує свою модель людини всупереч встановленим схемам і алгоритмам. В даному випадку стає зрозумілим включення в сферу педагогічної діяльності результати інших, соціокультурних сфер, які вказані вище.

Підкреслимо, що необхідність, закономірність креативного мислення в освіті зумовлена запитами часу. Зокрема, прикладом цього є філософія в її класичному варіанті, котра давала оптимістичну і позитивну оцінку знанню, оскільки орієнтувалася на розум (інтелект, мудрість). Це виразилося у відомій формулі – «розум і просвітництво». При цьому вважалося, що вироблені філософським знанням критерії оцінки поведінки людей (норми моралі), дії країн і народів (філософія історії), розвиток культури і суспільства, знання і віри є абсолютними, справедливими на всі часи, що дозволяє вносити корекцію (як мінімум смислову) в ті вчинки і дії, котрі даним критеріям не відповідають [67].

Саме звідси випливають багато сьогоднішніх принципів, заснованих на «раціональному пізнанні».

На наш погляд, вивести освіту з такого стану – сталості (догматизму), стабільності тощо здатне творче педагогічне мислення. Однак і для нього це не просте завдання, оскільки воно, як ми вказували вище, може перебувати в стані «летаргічного сну». Заяви щодо «оновлення педагогічних теорій», «реформування системи освіти» тощо мають здебільш декларативний характер і нездатні мислити про себе, оскільки позбавлені комунікативної компетентності [67].

Не менш вагомими є проблеми, пов'язані з технологічним станом освітньо-педагогічної науки. Адже вся друга половина ХХ ст. характеризується розробкою нових педагогічних технологій як на Заході, так і в нашій країні. Хоча ці розробки не вплинули на створення нових технологій, але сприяли удосконаленню методик у межах існуючих парадигм і практик [20].

В даному контексті «технологічна проблематика» не переносить нас з площини логіки «педагогічного розуму до функціонального аналізу послідовності або емерджентності педагогічних дій, які ми можемо описувати за прагматичними, етичними і навіть естетичними критеріями». На рівні педагогічного мислення постає питання про можливість педагогічної технології [84].

Таким чином, парадигмальні зрушення, які відбуваються у всіх сферах суспільного життя, в тому числі й освіти, показують набування педагогічними процесами нових рис. «Педагогічний розум» (разом з філософським), збагачений досвідом грандіозних споруд та рішучих реконструкцій, починає генерувати нове, креативне педагогічне мислення. І хоча час від часу воно потрапляє в період пасивності, проте саме воно здатне активізувати освітній процес, надати йому життєвої сили.

1.3. Педагогічне мислення як умова становлення інноваційної освіти

Соціокультурний простір сучасного світу об'єднує національні освітні системи різного типу і рівня, які суттєво відрізняються за інтелектуальними традиціями, змістом цілей і завдань, якісним станом. Тому доцільно говорити про сучасний «світовий освітній простір» як про цілісний організм, що формується за наявності в кожній освітній системі спільних тенденцій і разом з тим збереження різноманітності.

Важлива форма методологічного аналізу освіти – це вияв ціннісно-світоглядних передумов педагогічного мислення, особливо тих, котрі приховані, явно не представлені в змісті знання, яке отримує учень (студент). По суті, філософсько-освітні принципи, їх світоглядні основи – це є різні прояви інформаційного апіоризму в педагогічному мисленні. Вони не лише визначають спосіб мислення в сучасній освіті, але й набувають широкого поля досліджень у вітчизняній педагогіці. Дані положення являють собою «в першу чергу трансцендентальне і апіорне, а їх соціокультурне та історичне

тлумачення»⁵¹ постає відмінною рисою сучасного педагогічного мислення [68].

Суть проблеми в тому, що світова освіта характеризується просторовістю (територіальністю). В зв'язку з чим у вирішенні проблеми світової освіти важливого значення набувають великі міжнародні проекти і програми, оскільки вони передбачають участь (за необхідності) різноманітних освітніх систем. З'явилися нові організаційні структури інтернаціонального характеру і міжнародні відкриті університети. Поліструктурованість світової освіти дозволяє здійснювати аналіз метаблоків, макрорегіонів і стану освіти в окремих країнах [73].

Для сучасного «освітнього простору» важливим є процес посилення міжнародних контактів з освітніми системами розвинених держав. Тут варто нагадати думку Ф. Ніцше про те, що ідеї епохи (сучасності) формуються не емпіричним шляхом, а логічно послідовним способом «в певному порядку», в якому поняття завжди перебувають у «вотчині душі». Поняття, котрі виростають «в спорідненості одне з одним» в процесі «історії мислення», «належать до відомої системи, як всі види фауни до даної частини світу» [73, с. 86]. В такому контексті зрозумілими постають виклики сучасної епохи, що вимагає постійного удосконалення та модернізації освіти і педагогіки.

Формування єдиного «світового освітнього простору» відбувається під впливом дистанційних форм навчання. Системи дистанційного навчання ґрунтуються на використанні комп'ютерної техніки і супутникового зв'язку. Вони дозволяють вирішувати освітні завдання у межах цілих континентів. Для «світової освітньої системи» притаманні такі важливі тенденції: орієнтація більшості країн на перехід від елітної до високоякісної освіти для всіх; поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти. Активність розвитку даного процесу залежить від потенціалу національної системи освіти та від рівних умов партнерства держав і окремих учасників; істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової за рахунок введення нових людиноорієнтованих наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо; значне

поширення нововведень при збереженні усталених національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. В тому числі і України виховувати громадянина світу і всієї планети. Інтенсивно розвиваються нові освітні програми. Тому світовою спільнотою висувуються вимоги формування глобальної стратегії по одержанню людиною освіти (незалежно від місця та країни проживання, типу і рівня здобуття освіти) [73].

В даному контексті потрібно зауважити перехід до неперервної освіти, що є надзвичайно важливим якісним показником в історії людства.

Неперервна освіта дозволяє людині реалізувати свої соціальні потенції в рамках професійних занять, які вимагають тривалого, систематичного навчання. В результаті досягається необхідна система знань, формується «широке коло бачення, необхідне для подальшої спеціалізації діяльності, як і здійснення самої такої спеціалізації» [47].

Одночасно одержання освіти є процесом трансляції культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадянського життя. У зв'язку з цим дедалі чіткіше простежується залежність розвитку окремих країн від рівня та якості освіти, культури і кваліфікації громадян. Духовне в людині проявляється завдяки її «вростанню» в культуру. Саме в процесі навчання і виховання людина набуває соціокультурних норм, які мають історичне значення для розвитку цивілізації, суспільства і людини. Тому при визначенні цілей і завдань освітніх систем уточнюється соціальне замовлення. У свою чергу, зміст освіти може бути обмежений стандартами регіону, країни, всього світу, які враховують характер взаємодії людей [88, с. 27].

Важливо враховувати, що освіта проявляє себе як практика соціалізації та наступності поколінь. У різних соціально-політичних умовах (особливо в період реформ), освіта виступає стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, які знайшли своє втілення в історичній традиції. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію і сприяє адаптації людини до нових умов [20].

Соціальна функція освіти, з одного боку, характеризується як підготовка покоління до самостійного життя, а з другого – закладає основи майбутнього суспільства і формує образ людини у перспективі.

Сутність «підготовки до життя» полягає у формуванні того його образу, який прийнятий у суспільстві, в оволодінні різними формами життєдіяльності (освітньою, трудовою, громадсько-політичною, професійною, культурно-дозвільною, сімейно-побутовою тощо), у розвитку духовного потенціалу людини для творення і творчості. Тому для «кожної соціально-економічної формації та культурно-історичного етапу розвитку суспільства і держави характерна своя система освіти, а для народу, нації – система виховання». Проте у міжнародних освітніх системах існують загальні риси, які закладають основи для процесу інтеграції у світовий освітній простір [40].

Як відомо, у процесі навчання і виховання людина засвоює соціокультурні норми, які мають культурно-історичне значення. У результаті засвоюються норми моралі та моральної поведінки людини в соціальній групі й на виробництві, в сім'ї та громадських місцях, а також правила спілкування, міжособистісних і ділових контактів. Тому сутність освіти вбачається не лише у трансляції соціального досвіду в часі, а й у відтворенні установлених форм суспільного життя у просторі культури.

Освіта є тим соціальним інститутом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. В силу інноваційності освіта виступає активним «прискорювачем» культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині. Таким чином, освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Використання інноваційних практик дозволяє освіті прискорити процес розвитку і становлення людини як особистості, суб'єкта та індивідуальності, забезпечити формування духовності в людині та її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів [28, с. 8].

В даному контексті для нас важливим є те, що на основі інноваційного педагогічного мислення формується нове відношення до самого освітнього

процесу. Воно починає тісно пов'язуватися з етичними принципами і моральними імперативами, котрі не зводяться тільки до вимог освітнього етосу (шукати, здобувати істину і нарощувати нове знання) [40].

Разом з тим знання і надалі буде метою і центром навчання, а нові морально-етичні мотиви будуть виникати в межах нової парадигми педагогічного мислення, формуючись поступово по мірі освоєння в масштабах, які історично розвиваються, людиновимірних систем – нових соціальних технологій, біотехнологій, розвитку генетичної інженерії, глобальних інформаційних мереж, через дослідження синергетичних ефектів в нелінійному середовищі тощо. Саме завдяки всім цим процесам може виникнути «новий образ істини, пов'язаний з моральними імперативами. І якщо в новоєвропейській культурній традиції істинне знання розглядалося як обґрунтування моральності, то в сучасних ситуаціях окреслюються тенденції до іншого бачення». Тим самим, завдяки інноваційному педагогічному мисленню, нова парадигма знання не виникає раптом і несподівано, а немовби «проростає» всередині «техногенної» культурної традиції, модифікуючи її і вже в такому вигляді включається в сучасний освітній простір [19].

Виходячи з цих міркувань, реформування вищої школи (і освіти загалом) доцільно здійснювати, використовуючи модель людини як багаторівневої «живої системи», що має ряд системних властивостей: людина – жива система, людина – соціально інтегрована жива система, людина – відкрита система, людина – суб'єкт, відповідальний за себе перед самим собою. У суспільному плані підготовлений вищою школою фахівець має бути здатним і готовим визнавати й захищати цінності професійного оточення і сприяти реалізації його цілей, дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати набір рольових обов'язків у системі соціальних відносин і відповідати за свої дії [87, с. 190].

В особистісному плані підготовлений вищою школою фахівець має бути готовим до здійснення професійної діяльності в межах визначених прав і обов'язків, відповідати за свої дії, демонструвати лояльність до групових стандартів і ретельність у виконанні своїх обов'язків з метою самореалізації та

досягнення бажаного соціального статусу. В даному випадку педагогічне мислення «допомагає» особистості увійти в стратегії сучасного цивілізаційного розвитку [31].

При цьому як саме собою зрозуміле приймається нерозривно пов'язана з процесом навчання і виховання пріоритетна цінність креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність «дійсно кардинальна, навіть системотворча в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначено інтонацією на створення і застосування все нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності на формування все нових її видів», – стверджує О. Пехота [51, с. 139].

Стосовно інноваційної функції вищої освіти як соціального інституту, то вона виявляється в оновленні соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та використання прогресивних цінностей зі світового освітнього досвіду.

В даних процесах особливу роль починає відігравати рефлексивна свідомість, котра, як зазначає І. Дичківська, в багатьох «відношеннях формується в сучасній освіті під впливом педагогічного способу мислення. Рефлексія виступає необхідною передумовою для розуміння рівноправності різних освітніх систем, визнання цінності різних наукових стратегій, мислення і пізнання, різних культурних світів». Що є необхідною умовою розвитку продуктивною за своїми результатами світової освітньої системи – як світоглядної, так і вітчизняної [19].

Завдяки такій ситуації академік В. Кремень [40] виділяє наступні основні напрями подальшого розвитку вищої освіти й підвищення її якості:

- реалізація принципів універсального підходу до розвитку вищої освіти. Це вкрай потрібно тому, що універсальність освіти забезпечує здобуття молоддю, яка має належні здібності, мотивацію та адекватну підготовку до всіх етапів життєвого шляху, вищої освіти; а також забезпечує поєднання функцій навчання й виховання; використання різних форм роботи з метою задоволення освітніх потреб усіх і на всіх етапах життя; етичну роль у період кризи цінностей у суспільстві;

- створення системи якості вищої освіти та професійної підготовки як сукупності організаційної структури, відповідальності, процедур, процесів і ресурсів, необхідних для управління якістю вищої освіти. Це підвищить ефективність діяльності вищої школи, оскільки процеси та пов'язані з ними обов'язки, повноваження, процедури й ресурси будуть визначеними і скоординованими на основі законодавчо-нормативних актів;

- впровадження професійного тестування, селекції та розподілу індивідів за соціальними статусами й роллю в соціально-економічній ієрархії задля переміщення людини з однієї непридатної для неї професійної сфери в іншу, яка більш відповідає її особистісним якостям, соціальним потребам і рівню професійної кваліфікації. Вирішення цього завдання зумовлює розв'язання проблеми об'єктивної оцінки й профорієнтації членів суспільства;

- адаптація змісту вищої освіти через Державні стандарти (освітні характеристики, освітньо-професійні програми) до потреб суспільства. Це дозволить створити на базі підготовки фахівців широкого профілю механізм безперервного оновлення змісту вищої освіти, механізм гнучкої адаптації випускників до ринкових умов праці, підвищити їхню академічну й професійну мобільність, зорієнтувати трудовий потенціал на продуктивну професійну діяльність у певних сферах; диверсифікація структури й обсягів підготовки, навчальних планів і програм [40, с. 4].

Таким чином, реальністю сучасного глобального буття є виникнення і розвиток світового освітнього простору. Він обумовлений тим, що коеволюція природних, соціальних і культурних систем змінила парадигму «панування» людини над природою і собою, у відношеннях же між людьми, спільнотами, групами, націями і т.д. пріоритетною стала культура діалогу і згоди, узгодженості різноманітних інтересів, терпимості до плюралізму цінностей, але зовсім не прийняття морального хаосу.

Світовий освітній простір визначається способом мислення, яке можна назвати мисленням педагогічним; незалежно від емпіричного досвіду і педагогічної практики, педагогічне мислення володіє здатністю не лише самостійно розвиватися в світовому освітньому просторі, але й впливати на

його подальше формування; розвиток педагогічного мислення як способу мислення людини визначає розмаїття різних форм освітньої діяльності; в процесі розвитку освіти і педагогічної діяльності педагогічне мислення виступає систематизованою формою способу мислення людини як суб'єкта освітньо-педагогічного процесу.

РОЗДІЛ 2.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

2.1. Поняття «освітні технології» та їх класифікація у контексті розвитку критичного мислення

Протягом останніх десятиріч у всьому світі відбуваються стрімкі процеси модернізації, технологізації освіти, а також її адаптації до складних умов сьогодення. Передусім, освіта стає все більш затребуваною соціальною сферою, яка забезпечує потреби людини в особистісному та професійному розвитку протягом усього її життя. Розвинена система освіти стає ключовою характеристикою та показником рівня розвитку країни в цілому. Водночас і сама освіта, пристосовуючись до індивідуальних і суспільних потреб, стає все більш гнучкою, інтенсивною та технологічною [1, с. 3].

Ключовою вимогою забезпечення ефективності освітнього процесу на сьогодні є технологічний підхід, який дозволяє оптимізувати досягнення навчальних цілей та забезпечити масовість підготовки. Технологічність освіти позначає її системність та упорядкованість, спрямованість на обов'язкове досягнення поставлених цілей та контроль отриманих результатів. При цьому зберігається і варіативність освіти, насамперед, через існування різноманітних освітніх систем, використання численних освітніх технологій. Сучасні педагоги мають велику кількість можливостей щодо вибору та використання цих технологій. Однак для того, щоб здійснювати правильний і оптимальний вибір, слід сформулювати чітке та системне уявлення про зміст, особливості, види та критерії відбору сучасних освітніх технологій у майбутніх викладачів, які або отримують спеціальну педагогічну освіту, або при підготовці здобувачів вищої освіти до викладацької діяльності у процесі іншої фахової підготовки у ЗВО [1].

У наукових джерелах ми знаходимо багато думок щодо сутності освітніх технологій. В Україні технологічний підхід в освіті та освітні технології описані у роботах численних дослідників (І. Дичківська, О. Дубасенюк,

М. Михайліченко, Т. Постоян, Л. Прокопів, С. Сисоєва, М. Чепіль та ін.). Пропонуються різноманітні тлумачення поняття «освітня технологія», а також його відокремлення від аналогічних понять, зокрема, «педагогічна технологія, «навчальна технологія». Водночас у розумінні сучасних освітніх технологій спостерігаються і певні неточності.

Зокрема, часто такі технології ототожнюються з поняттями «інноваційні» та «інформаційні технології», що є, на наш погляд, не зовсім коректним.

Проблемним питанням на сьогодні також залишається класифікація освітніх технологій. У працях багатьох українських дослідників (наприклад, О. Антонова, В. Барладим та ін.) вказуються найбільш відомі класифікації.

У ході аналізу науково-педагогічної літератури було встановлено, що термін «технологія» щодо освітнього процесу нині використовується дуже активно поряд з більш традиційними поняттями (форми, методи, засоби навчання тощо).

Найбільш повно сутність, походження та класифікація педагогічних технологій розглядається українською дослідницею І. Дичківською [19, с. 58–64]. Надаючи визначення педагогічної технології, автор характеризує її і як науку, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як систему способів, принципів і регулятивів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання, і як конструкцію, стратегію, алгоритм дій педагога, організацію педагогічної діяльності [19, с. 66]. Бачимо, що авторка надає неоднозначне тлумачення цього поняття.

Не зовсім чітко автором розводяться й поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання». Спочатку автор описує педагогічну технологію, та визначає, що в освітній практиці вона може функціонувати на різних рівнях: загально педагогічному – як тотожна педагогічній системі; предметно-методичному – як окремої методики та локальному (модульному) – як технології окремих частин навчально-виховного процесу [19, с. 67]. Тобто поняття педагогічної технології виділяється як найзагальніше. Але далі автор описує ієрархію технологій в освіті, де вже освітня технологія характеризується як найзагальніше поняття, загальна

стратегія розвитку освіти, педагогічна технологія відображає тактику у реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі, а технологія навчання моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу [19, с. 69].

Аналогічні визначення та розбіжності у тому чи іншому вигляді повторюються і в інших українських дослідників (М. Антонченко, А. Горяїнов, С. Бадер, Т. Олійник, І. Пометун, О. Шелевер та ін.). Зокрема, у навчальному посібнику «Освітні технології» зазначається, що «освітня технологія – це алгоритм здійснюваних учителями та учнями спільних дій, що систематично діагностуються і спрямовані на забезпечення відповідності результату визначеній меті [50, с. 35]. Водночас тими саме авторами поняття «педагогічна технологія» визначається як створена адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [50, с. 67].

С. Сисоєва розуміє педагогічну технологію як педагогічну систему, яка об'єднує три взаємопов'язані компоненти: науковий, процесуально-описовий та процесуально-діючий. Як науковий компонент: педагогічні технології – це частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє мету, зміст і методи навчання і проектує педагогічні процеси; як процесуально-описовий – це опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей змісту, методів і засобів для досягнення планових результатів навчання; процесуально-діючий – це здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [69].

Водночас деякі автори висловлюють сумнів у необхідності розведення понять «освітня» та «педагогічна технологія». Зокрема, у роботі В. Стрельникова та І. Брітченка зазначається, що вживання терміну

«педагогічна технологія» є необґрунтованим, оскільки є невдалим перекладом з англійської мови багатозначного слова «education». На думку авторів, «англійське «education technology» породило український сурогат «освітня технологія», яким, поряд із «педагогічною технологією», хочуть витиснути абсолютно відповідне суті поняття «технологія навчання» [71, с. 247]. Відповідно, наводиться таке визначення цього терміну: «жорсткий алгоритм прийомів, методів, технік навчання, який гарантує досягнення мети» [71, с. 249].

Таким чином, в українських дослідників простежуються розбіжні погляди на сутність та ієрархічне підпорядкування понять «освітні», «педагогічні» та «навчальні технології». У визначеннях такі технології характеризуються і як наука, і як система способів, принципів і регулятивів навчання, і як реальний процес навчання, і як організація дій педагога, і як алгоритм спільних дій, і як навчально-виховна або педагогічна система.

У зарубіжних працях також існують різні тлумачення поняття «освітні технології». Найчастіше використовується визначення освітньої технології (educational technology), наведене у «Глосарії термінів із технології освіти» ЮНЕСКО [90]. У цьому джерелі вказується на два можливих значення цього поняття. У своєму початковому сенсі воно стосується використання в освітніх цілях медіа, породжених комунікаційною революцією, таких як аудіовізуальні медіа, телебачення, комп'ютери та інші предмети «апаратного» та «програмного забезпечення». У більш новому та широкому розумінні це поняття позначає системний метод розробки, застосування та оцінювання всього процесу викладання та навчання з урахуванням як технічних, так і людських ресурсів, а також взаємодії між ними, щоб отримати більш ефективну форму навчання [90].

Аналогічні визначення знаходимо й в більш сучасних джерелах. Наприклад, поняття «освітня технологія» визначається як упорядковане використання педагогічних підходів, навчальних стратегій, засобів масової інформації, інструментів, технологій, процесів, процедур, ресурсів та стратегій для покращення досвіду навчання в різних умовах [20].

У посібнику «Освітні технології» (Education Technology) наведено приклади різних визначень поняття «освітні технології» зарубіжних авторів. Але проглядається розуміння освітньої технології як певного застосування науково обґрунтованих знань, принципів, законів, методів і прийомів до процесів навчання з метою підвищення його результативності, ефективності, полегшення навчання. Серед сучасних визначень домінує бачення освітньої технології як деякого системно організованого процесу навчання. Наприклад, згідно Національної рамкової навчальної програми, NCF, «освітню технологію можна визначити як ефективну організацію будь-якої системи навчання, адаптацію або застосування методів, процесів і продуктів для досягнення визначених освітніх цілей [90].

Термін «педагогічні технології» у працях зарубіжних дослідників використовується вкрай обмежено і фактично є тотожним поняттю «освітні технології». Поняття «навчальні технології» використовується для характеристики безпосередньої роботи вчителя, викладача в класі, на занятті, та суттєво за своїм змістом також не відрізняється від поняття «освітні технології». Наприклад, у Глосарії вищої освіти надається таке визначення: технологія навчання – це загальний термін, який описує комунікаційні, інформаційні та технологічні інструменти, що використовуються для покращення навчання, викладання та оцінювання [92].

Підсумовуючи численні визначення і думки сучасних українських та зарубіжних авторів щодо освітніх технологій, можна надати таке тлумачення цього поняття. Освітня технологія – це певна системна організація процесу освітньої діяльності, навчання чи викладання, спрямована на досягання відповідних освітніх (навчальних, управлінських чи виховних) цілей, яка включає використання певних інструментів, технік, прийомів, засобів, ґрунтується на сучасних науково-технічних досягненнях та забезпечує кращу результативність, ефективність навчально-виховного процесу [51].

Поняття «освітні» та «педагогічні» технології можна вважати певною мірою синонімами, оскільки значних нюансів в їх тлумаченні не спостерігається, а на заході термін «педагогічна технологія» майже не

використовується. Навчальна технологія є за своєю сутністю також освітньою технологією та стосується безпосередньо навчальної діяльності.

Наступним важливим питанням є те, які технології слід сьогодні вважати сучасними. Сьогодні у практиці освітньої діяльності надзвичайно розповсюдженими стають інформаційні технології, тому сучасні технології часто ототожнюються з інформаційними. Також надзвичайно популярним на сьогодні є термін «інноваційні освітні технології», які також використовуються як синонім сучасних освітніх технологій [19].

А. Анджеєвська, О. Янкович вважають, що термін «сучасні технології» передбачає найбільш ефективні й швидкі способи одержання результатів на певному рівні розвитку суспільства. Особливостями сучасних технологій навчання є зміна характеру діяльності суб'єктів навчального процесу та зміна пріоритетів від трансляції знань до створення умов для більш повної реалізації особистісного потенціалу тих, хто навчається. Водночас інноваційними називають такі технології, які спираються на нові знання, уміння та компетенції і спрямовані на формування компетентних конкурентоздатних фахівців [88]. Підтримуємо таку думку автора. Отже сучасними освітніми технологіями слід вважати такі технології освітньої діяльності, які є актуальними, доцільними в умовах сьогодення, частіше використовуються в освіті, забезпечують інтенсивність та ефективність освіти у сучасних умовах.

Щодо інноваційних технологій навчання, то цей термін набув важливого значення для виділення традиційного, застарілого навчання від нового, прогресивного. Наприклад, у роботі В. Стрельникова та І. Брітченка зазначається, що «інноваційні технології навчання» мають визначатися як такі, що є не просто новими, а такими, що заперечують вже існуючі технології навчання (від лат. *in* – префікс, що означає заперечення; *novatio* – оновлення, зміна – нововведення) [71, с. 259].

І. Дичківська зазначає, що термін «інноваційна педагогічна технологія», який ввійшов у вжиток останнім часом, тлумачать у різних значеннях: як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів; як комплексний, інтегрований

процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення; як сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. Відповідно, інноваційними є підходи, що перетворюють характер навчання щодо його цільової орієнтації, взаємодії педагога і учнів, їх позиції в навчальному процесі [19, с. 71].

Вважаємо, що провідною ознакою інноваційних освітніх технологій має бути не стільки їх новизна чи ефективність, скільки спрямованість на підготовку здобувачів освіти до інноваційної діяльності, розвиток їхніх інноваційних властивостей (активності, креативності, критичного мислення, рефлексивності та ін.). Сучасні технології можуть відрізнитись за ступенем їх інноваційності.

Поняття сучасних освітніх технологій не слід також ототожнювати з інформаційними технологіями. Інформаційна технологія навчання – це педагогічна технологія, яка застосовує спеціальні засоби, програмні і технічні засоби (фільми, аудіо- і відеотехніку, комп'ютери, телекомунікаційні сітки) для роботи з інформацією [87, с. 191]. І хоча використання інформаційних технологій сьогодні в освіті є пріоритетним та дозволяє значно полегшити, вдосконалити та підвищити ефективність навчання за певних умов, не слід ототожнювати їх з сучасними та з інноваційними технологіями, оскільки не всі сучасні технології спираються на їх використання і не всі інформаційні технології є інноваційними за своєю сутністю.

Проблема аналізу та узагальнення існуючих класифікацій освітніх технологій неодноразово піднімалася у наукових працях українських дослідників. Найбільш відома на сьогодні класифікація педагогічних технологій запропонована дослідником Г. Селевко [20], який виділяє різноманітні критерії класифікації та види освітніх технологій. Цікавою є також класифікація педагогічних технологій за Д. Левітесом, який поділяє усі педагогічні технології на дві великі групи: предметно-орієнтовані (основна мета навчання – засвоєння знань, вмінь та навичок з конкретних навчальних предметів) та особистісно-орієнтовані (основна мета навчання – особистісний розвиток того, хто навчається) [20].

В. Стрельников та І. Брітченко [71] виділяють чотири основних варіанти педагогічних технологій у вищій школі, які відповідають пріоритетам у розвитку певних індивідуальних властивостей студентів:

1) технології, засновані на випереджувачому фіксованому інтелектуальному розвитку студента – реалізуються в системі розвиваючого навчання, у технологіях проблемного навчання, в евристичних моделях навчання тощо;

2) технології пріоритетного розвитку емоційно-чуттєвої сфери, уяви, творчих можливостей та здібностей через різні види гри, психологічні тренінги;

3) технології пріоритетного розвитку практичного мислення, трудових умінь і навичок;

4) технології духовно-морального становлення особистості, екологічної чистоти підходу до природи студента, виховання в нього шляхетних чеснот на основі віри в його вроджену місію і різноманітні можливості [71, с. 17–19].

Здійснюючи аналіз названих, а також багатьох інших класифікацій, зауважимо, що не всі ці класифікації підходять для використання у практиці підготовки здобувачів вищої освіти до викладацької діяльності. Використання складної класифікації з великою кількістю критеріїв приводить до плутанини, неможливості розглянути усі виділені види технологій. Навпаки, проста класифікація, в якій виділяються лише два-три види освітніх технологій, надто спрощена, не дозволяє побачити відмінності окремих видів технологій.

Деякі з цих класифікацій застарілі, не включають багатьох сучасних освітніх технологій (інтерактивні, евристичні, інформаційні тощо). Окремі автори розглядають переважно авторські технології, що використовуються у загальній середній освіті і не можуть використовуватись на інших рівнях освіти, зокрема у вищій школі [20].

У зв'язку із зазначеним, в навчальних програмах, підручниках та посібниках з дисциплін, присвячених питанням сучасних освітніх технологій у вищій школі, авторами використовуються свої класифікації.

Нами було вивчено п'ять робочих навчальних програм дисциплін, присвячених вивченню сучасних освітніх технологій, випадково знайдених у

мережі Інтернет. Програми були розроблені для різних спеціальностей педагогічного та непедагогічного спрямування, та використовувались для підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів освіти до викладацької діяльності. На основі аналізу змісту дисциплін були В. Ягоднікова виокремлює освітні технології, які пропонуються для вивчення, які інколи поєднуються у певні групи (табл 2.1) [87].

Таблиця 2.1.

**Сучасні освітні технології у змісті дисциплін,
що використовуються при підготовці викладачів у ЗВО [87].**

<i>Навчальні програми</i>	<i>Освітні технології та їх види</i>
Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогічні технології» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка» Спеціальність 015 «Професійна освіта» (015.37 «Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології») / Укл.: Виговська С. В., Варава О. Б. Національний університет біоресурсів і природокористування України 2020	Особистісно-орієнтовані педагогічні технології. Технологія розвивального навчання. Програмоване навчання. Технологія модульного навчання. Технологія проблемного навчання. Ігрові технології навчання. Технологія проектного навчання.
Малафіїк І.В. Робоча програма навчальної дисципліни «Освітні технології» для здобувачів освітнього ступеня магістр галузі знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом». Рівненський державний гуманітарний університет. 2021.	Освітні технології, що базуються на особливостях особистісної орієнтації педагогічного процесу – Технології педагогічної підтримки і супроводу індивідуальної траєкторії розвитку і саморозвитку особистості здобувача освіти. Технологія педагогічного супроводу обдарованої молоді. Здоров'я зберезувальні освітні технології у навчальному закладі. Освітні технології, спрямовані на активізацію та інтенсифікацію діяльності здобувачів

	<p>освіти.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ігрові технології, проектні технології, проблемне навчання, інтерактивне навчання. Професійноспрямовані технології навчання. – Кейс-технологія, портфоліо, дослідницькі технології, – Технологія проектування освітнього середовища вищого навчального закладу, технології – Моделювання професійної діяльності фахівця. <p>Освітні технології, що визначаються ефективністю управління та організацією навчального процесу</p> <ul style="list-style-type: none"> – Програмоване і модульне навчання. Технології дистанційного навчання, самоосвіти, розв'язання педагогічних задач і проблем, технологія професійного портфоліо. <p>Інформаційно-комунікаційні освітні технології в умовах інформатизації освітнього середовища</p>
<p>Тур О.М., Робоча програма навчальної дисципліни «Сучасні освітні технології у вищій школі» для підготовки докторів філософії всіх спеціальностей. Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» 2020</p>	<p>Технології традиційного та проблемного навчання.</p> <p>Технології особистісно-орієнтованого та розвивального навчання у вищій школі.</p> <p>Технології дослідницького (евристичного) навчання у вищій школі.</p> <p>Імітаційні технології навчання</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ігрові технології навчання. <p>Соціально-психологічний тренінг як технологія навчання.</p> <p>Дискусійні технології навчання.</p> <p>Технології навчання у співробітництві.</p> <p>Технологія розвитку критичного мислення.</p> <p>Модульні технології як відкриті системи навчання.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Технологія ситуаційного навчання (кейс-метод). Технології інформаційного та програмованого та навчання. – Гіпертекстова технологія в системі інформаційної освіти. Застосування комп'ютерних технологій як інструментів пізнання.

	<p>– Цілі та характерні риси технології програмованого навчання. Проектні технології. Технології дистанційного навчання у вищій школі.</p>
<p>Лігоцький А.О. Програма навчальної дисципліни «Сучасні освітні технології у вищій школі» для здобувачів першого наукового ступеня доктора філософії аспірантури та докторантури із спеціальності 053 «Психологія» галузі науки 05 «Соціальні та поведінкові науки» та 033 «Філософія» галузі науки 03 «Гуманітарні науки». Національна академія внутрішніх справ. 2016</p>	<p>Сучасні інноваційні технології навчання у вищих навчальних закладах</p> <p>– Порівняльні характеристики традиційної і активної форми навчання. Класифікація технологій активного навчання. Характеристика неімітаційних та імітаційних технологій активного навчання (ігрове навчання, психологічна характеристика гри, етапи гри та підготовка до неї, види навчальної гри, ділова гра, рольова гра, технологія підготовки і проведення навчальної гри, можливості навчальної гри). Проблемне навчання. Моделі світової практики технологій заочного та дистанційного навчання в юридичних вищих навчальних закладах</p> <p>Поняття дистанційного та заочного навчання.</p> <p>Контекстне навчання.</p>
<p>Робоча навчальна програма «Інноваційні педагогічні технології» для студентів спеціальності / Укл. О.І. Огієнко. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України 2014.</p>	<p>Особистісно-орієнтована освіта і технології. Технології розвивального навчання. Технології інтерактивного навчання. Проектна технологія навчання. Інформаційні технології. Технології розвитку творчого потенціалу особистості.</p>

В ході аналізу було виявлено суттєві розбіжності у переліку сучасних освітніх технологій та не дуже вдалі намагання їх класифікувати. Інколи викликають питання віднесення тих чи інших технологій до певних груп.

Вважаємо за необхідне представити авторську класифікацію сучасних освітніх технологій, яка використовується в процесі викладання навчальних дисциплін у ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», а саме дисциплін: «Сучасні освітні технології» (для підготовки здобувачів освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти всіх спеціальностей); «Інноваційні та інформаційні технології навчання» (для

підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 015 – Професійна освіта (Економіка) із галузі знань 01 Освіта / Педагогіка); «Сучасні технології навчання дорослих» (для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 – Психологія із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки); «Інноваційні та психологічні аспекти сучасної освіти» (для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 122 – Комп’ютерні науки із галузі знань 12 Інформаційні технології).

Ми пропонуємо класифікувати сучасні освітні технології, зокрема технології навчання, за їх ключовою ознакою, об’єктом, основною спрямованістю, ідеєю, яка поєднує ці технології. Також види технологій розташовані за зростанням їх інноваційності – від досить ефективних, але менш інноваційних до технологій, що здатні максимально сприяти прояву та розвитку інноваційних властивостей особистості.

Технології предметно-орієнтованого навчання – вид навчальних технологій, що забезпечують високий рівень предметних знань, вмій та навичок, спрямовують учнів на вивчення певного навчального предмету, навколо якого й будується весь навчальний процес.

Технології особистісно-орієнтованого навчання – вид навчальних технологій, що забезпечують умови для прояву індивідуальних особливостей учнів, розкриття їхнього внутрішнього потенціалу, розвитку та саморозвитку

Технології інтерактивного навчання – вид технологій навчання, що ґрунтуються на активній взаємодії тих, хто навчає, та тих, хто навчається.

Технології продуктивного навчання – вид навчальних технологій, що спрямовані на отримання конкретного продукту в результаті самостійної предметної діяльності учня згідно із загальними вимогами навчання.

Технології евристичного навчання – вид навчальних технологій, які сприяють прояву і розвитку творчих якостей учнів, інтенсифікують процеси мислення, креативності, формують дослідницькі якості.

Додатково доцільно виділити дві групи сучасних освітніх технологій, які є наскрізними та забезпечують реалізацію навчального процесу – інформаційні

технології в освіті та технології інноваційного контролю та оцінювання в навчанні.

Інформаційні технології в освіті – системи, засоби, створені для виробництва, передачі, відбору, трансформації (обробки) і використання інформації у вигляді звуку, тексту, графічного зображення і цифрової інформації, частіше – комп'ютерні технології, спрямовані на полегшення процесу навчання та збільшення його ефективності. До інформаційних технологій, що можуть використовуватись в освіті, можна віднести: Web технології, технологію дистанційного навчання, мультимедійні технології, хмарні технології, технологію мобільного навчання, соціомедійні технології та інші.

Технології інноваційного контролю та оцінювання в навчанні – системи контрольно-оціночної діяльності, які мають посилити і полегшити навчальний процес, зробити контроль таким, що викликає в учнів бажання навчатися, активізує їх творче мислення та створює продуктивне навчальне середовище. До таких технологій ми відносимо технологію рефлексивного контролю, технологія ігрового контролю, технологію дидактичного тестування (у тому числі онлайн-тестування), технологію рейтингового контролю і оцінювання.

Отже, аналіз робочих програм дає підстави стверджувати, що в освітньому процесі ЗВО використовують різні технології навчання, проте вони акцентують більше увагу на формування професійних компетентностей, аніж на розвиток критичного мислення.

2.2. Інтерактивні технології як засіб розвитку критичного мислення студентів

У закладах освіти найчастіше використовуються інтерактивні, проектні, ігрові технології; технології кейсів (case-study), формування творчої особистості, проблемного навчання, вітагенної освіти, формування критичного мислення

В останнє десятиріччя набуло популярності інтерактивне навчання. Слово «інтерактивний» англійського походження, виникло від слова «інтерактив» («inter» – взаємний, «act» – діяти). Отже, це здатність взаємодіяти з чимось (наприклад, комп'ютером, енциклопедичним словником) або з кимось (людиною) для формування знань та вмінь. Основними характеристиками інтерактиву є: атмосфера доброзичливості й взаємопідтримки; залучення всіх слухачів до процесу пізнання; організація індивідуальної, парної, групової роботи; використання творчих завдань; залучення учнів до пошуку фактів із різних джерел інформації [67].

Інтерактивне навчання ще називають самонавчанням, взаємним навчанням, яке забезпечує ґрунтовність формування знань, вищу їх засвоюваність порівняно з традиційним навчальним процесом, що підтверджує піраміда запам'ятовування. У ній відображено, що ми схильні запам'ятовувати лише 10% того, що читаємо, 20% того, що чуємо, 30% того, що бачимо, 50% того, що бачимо і чуємо, 70% того, що говоримо, і 90% того, що говоримо й робимо [56]. Отже, чим активнішими є учні у процесі пізнання, тим більше вони засвоюють інформації.

Популярність інтерактивного навчання зумовила розробку спеціальних інтерактивних технологій, суть яких полягає у формуванні знань шляхом взаємодії всіх учасників педагогічного процесу. Це таке навчання (колективне, кооперативне, у співпраці), за якого і вчителі, і учні є суб'єктами. Педагог виконує функцію координатора, організатора навчального процесу.

У 60-х роках ХХ ст. Я. Голант запропонував дві моделі навчання: пасивну й активну. За пасивної учні – це слухачі, котрі лише сприймають те, що говорить учитель. Школярі є об'єктами навчання. Активна модель передбачає не лише слухання, а й творчість учнів, що ставлять запитання, уточнюють інформацію, почуту від учителя. Такий тип навчання супроводжується реалізацією методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність школярів. Зараз відома ще одна модель навчання – інтерактивна, за якої здобувачі освіти навчають один одного [11].

Охарактеризуємо детально окремі з них [5; 11;33].

«Мозковий штурм»

Метод використовується для колективного вирішення проблем і пошуку істини. Його винахідником є А. Осборн, співробітник рекламної агенції.

Мета методу – зібрати якомога більше ідей для прийняття рішення. Успіх мозкового штурму залежить від психологічної атмосфери й активності учасників.

Організація роботи:

1. Запропонуйте здобувачам освіти вирішити проблему.
2. Переконайтеся, чи учні правильно зрозуміли, у чому полягає суперечність.
3. Поясніть правила генерування ідей. Акцентуйте увагу, що не можна перебивати здобувачів освіти, критикувати їх пропозиції.
4. Виберіть помічника, який буде записувати на дошці ідеї.
5. Запропонуйте проаналізувати запропоновані варіанти.
6. Виберіть разом зі здобувачами освіти найвдаліші ідеї, які є ефективними або підтримуються більшістю.

«Журналіст»

Метод є різновидом колективного обговорення. Він дає можливість кожному здобувачеві освіти і висловити свою думку щодо проблеми, яка вивчається.

Про організацію такої гри педагог повідомляє дітей на початку заняття, отже, кожен має бути готовим виконувати роль журналіста і ставити запитання в групі.

Організація роботи:

1. Педагог називає ім'я студента, який буде журналістом, і пропонує йому підготувати питання з теми заняття, щодо яких необхідно висловитися.
2. «Журналіст» називає проблему, передаючи уявний мікрофон (ручка, олівець, мобільний телефон) по черзі присутнім.
3. Здобувач освіти, який отримав «мікрофон», висловлює свою думку. Говорити може тільки той, у якого є уявний мікрофон.

«Незакінчені речення»

Цей метод використовується на різних етапах заняття для перевірки ґрунтовності засвоєння знань. Може використовуватися також у виховній роботі, дає змогу дізнатися думку здобувачів освіти про перебування у закладі освіти. Дає змогу відпрацювати вміння висловлюватися коротко і влучно.

Організація роботи:

1. Педагог розпочинає речення (зазвичай із теми, яка вивчається).
2. Педагог пропонує завершити речення.
3. Здобувач освіти, на якого вказує педагог, продовжує речення. (Відповіді не оцінюються і не коментуються).

«Робота в парах»

Метод доцільно використовувати на різних етапах проведення заняття: під час вивчення нового матеріалу (складання тез, короткого викладу тексту), на етапі поглиблення знань (складання завдань, вправ, моделювання задач), перевірка результатів навчальних досягнень тощо. Для ефективної реалізації цього методу педагог повинен швидко об'єднувати здобувачів освіти у пари, чітко й точно формулювати завдання, контролювати результати роботи.

Розподіл за парами може відбуватися за бажанням будь кого з учасників освітнього процесу, за алфавітом тощо.

Організація роботи:

1. Запропонуйте здобувачам освіти м об'єднатися в пари.
2. Визначте завдання, яке вони виконуватимуть у парах. Аргументуйте доцільність такої роботи.
3. Заслухайте (вибірково), як було виконано завдання.
4. Підведіть підсумки роботи.

«Робота в малих групах»

Метод забезпечує можливість колективно вирішувати проблему, яка не під силу одному здобувачеві освіти і або через складність, або через нестачу інформації. Зазвичай мала група складається з 4-6 учасників.

Організація роботи:

1. Об'єднайте здобувачів освіти у малі групи.

2. Запропонуйте вибрати керівника групи і розподілити ролі між іншими учасниками.
3. Дайте кожній групі завдання, записане на окремому аркуші.
4. Зазначте, скільки часу відводиться на виконання завдання.
5. Запропонуйте кожному керівнику розповісти, як було виконано завдання і до яких висновків дійшли учасники групи.

Дискусія «Додаткове крісло»

Метод спрямований на формування критичного мислення й розвиток уміння аргументувати власну позицію під час вивчення нового матеріалу та його узагальнення, підведення підсумків. Він також сприяє розвитку лідерських якостей, самостійності й відповідальності як особистісних рис.

Метод можна реалізовувати як у навчальній, так і у виховній роботі зі здобувачами освіти.

Організація роботи.

1. Виберіть тему для дискусії.
2. Допоможіть здобувачам освіти об'єднатися в кілька груп, у яких необхідно вибрати лідера.
3. Запропонуйте лідерам зайняти стільці в центрі аудиторії. Одне крісло має залишатися вільним.
4. Лідери публічно дискутують, представляючи погляди своєї групи.
5. Якщо здобувачі освіти не погоджуються з поглядами лідерів, то повинні зайняти вільний (додатковий) стілець, спростовуючи аргументи котрогось із лідерів, вказуючи на суперечності у поглядах. Але не можна дискутувати! Після висловлення думок здобувач освіти повинен зайняти своє місце в групі.
6. Якщо хтось із лідерів презентує погляди, близькі до переконань інших учасників дискусії, то такі учасники можуть стати біля того, хто виступає, демонструючи солідарність і єдність поглядів. При цьому не треба займати місце в кріслі.
7. Підведіть підсумки дискусії.

«Шість капелюхів»

Метод використовується під час вирішення проблем творчого характеру. Його застосовують, наприклад, під час обговорення історичних подій, образів та вчинків літературних персонажів, діяльності видатних особистостей тощо.

Організація роботи:

1. Підготуйте шість кольорових капелюхів (білий, червоний, чорний, жовтий, зелений, голубий). Кожен колір символізує шість різних способів мислення. Капелюхи можна замінити шістьма кольоровими аркушами паперу.

Білий – пов'язаний з пошуком та аналізом інформації, опираючись на конкретні дані, нейтральні факти.

Червоний – передбачає сприйняття інформації, висловлення припущень, керуючись емоціями, інтуїцією, відчуттями (позитивними і негативними).

Чорний – означає осмислення лише вад і недоліків досліджуваного явища чи процесу, подання інформації лише в негативному світлі.

Жовтий – передбачає пошук та аналіз позитивної інформації про явище, що вивчається, висловлення конструктивних думок.

Зелений – асоціюється з рослинністю і процвітанням, передбачає пошук креативних рішень; він означає творчість, нове мислення, інноваційність.

Голубий – є внутрішнім керівником групи, завдання якого – узгоджувати роботу інших груп (капелюхів); він не допускає домінування позиції певного кольору.

2. Сформууйте шість груп відповідно до шести кольорів капелюхів.

3. Роздайте керівникам груп кольорові капелюхи (або аркуші).

4. Поставте завдання перед здобувачами освіти відповідно до теми і визначте час для обговорення.

5. Заслухайте аргументи представників шести груп.

6. Підведіть підсумки дискусії.

«Займи позицію»

Метод корисний на початку роботи, коли виникають дискусійні питання. Він забезпечує можливість учням демонструвати різноманітні погляди на проблему, що вивчається. Метод доцільно також використовувати після

вивчення здобувачами освіти певного матеріалу і дає змогу усвідомлювати суть протилежних позицій щодо вирішення проблеми.

Організація роботи:

1. Запропонуйте здобувачам освіти дискусійне питання і попросіть їх визначити власну позицію.
2. Розмістіть плакати в протилежних кутках кімнати («за», «не знаю, немає конкретної позиції», «проти»).
3. Ознайомте з правилами проведення вправи й обговоріть їх.
4. Попросіть учасників стати біля відповідного плаката.
5. Попросіть у кількох учасників обґрунтувати свою позицію.
6. Запропонуйте після обговорення, якщо їх думка змінилася, перейти до іншого плаката (причини необхідно обґрунтувати).
7. Назвіть найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони.

Однією з найстаріших освітніх технологій є ігрова. Гра – це підпорядковане сукупності правил, прийомів або засноване на певних умовах заняття, що є розвагою або розвагою та спортом одночасно. Це низка дій, спрямованих на досягнення мети [56].

Будь-яка гра включає три основні етапи: підготовчий (формулюється мета гри, відповідно до змісту навчального матеріалу розробляється сценарій, готується обладнання, розподіляються ролі, проводиться інструктування тощо); безпосереднє проведення гри; узагальнення, аналіз результатів [68].

Виходячи з визначення, у якому алгоритмічність та відповідність результату сформульованій меті зафіксовано як головні ознаки технологізації освіти, можна стверджувати, що гра – це технологія. Отже, ігрова технологія – це сукупність дій учасників презентації (дійства), у якому вони виконують певні ролі, забезпечуючи відповідність результату визначеній меті.

Проте відомі й інші трактування поняття. Ігрові технології – це велика група методів і прийомів у формі різних педагогічних ігор. У свою чергу, сукупність педагогічних ігор, підпорядкованих визначеній меті, які гарантують цілковитий позитивний результат, також тлумачать як ігрові технології [68, с. 99].

Незважаючи на поширення інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів, гра продовжує зберігати популярність. Цей вид діяльності реалізують передусім у дошкільних закладах та молодшій школі. Проте ігрові технології застосовують також у старших класах і навіть у закладах вищої освіти. Отже, гра супроводжує людину від колиски і протягом усього життя, набираючи все нових форм, визначальними рисами яких є радість і захоплення.

Метод проектів у світовій педагогіці – не сучасний винахід (він виник щонайменше півтора століття тому), але переосмислення і застосування його у нинішній навчальній та культурно-соціальній ситуації дає право говорити про нього як про нову педагогічну технологію. Метод проектів успішно й активно розвивається, оскільки дає змогу раціонально поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням для вирішення конкретних життєвих проблем сучасності в навчальній діяльності школярів. Часто дослідники називають його методом, і технологією.

Термін «проект» (projectus) у перекладі з латинської означає «кинутий уперед», той, який «виступає», «впадає в око». Фактично проект – це будь-який задум, що має мету, термін і конкретні кроки реалізації. Саме алгоритмічність дій, що полягають у визначенні цілі, завдань проекту та їх виконанні, дає змогу проектну діяльність трактувати як технологію [26].

Проектна технологія – це система навчання, алгоритм дій якої передбачає проектування і розробку під контролем учителя нових продуктів (товарів або послуг), що є результатом реалізації міжпредметних зв'язків і мають практичне значення [26].

Стосовно проектної діяльності використовується також термін «метод». Метод проектів є такою організацією навчання, за якої учні одержують знання в процесі планування і виконання практичних завдань – проектів.

Різноманітність можливих варіантів проектів спонукала авторів до створення їх класифікації. Так, за напрямками виокремлюють навчальні, соціальні та управлінські проекти. Їх також відповідно класифікують. Зокрема,

визначають дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико зорієнтовані навчальні проекти [26, с. 99–113].

Дослідницькі проекти – це проекти, у яких діти проходять усі етапи «дорослих» досліджень: формулювання проблеми, огляд джерел інформації з теми дослідження, висунення гіпотези, постановка експерименту, формулювання висновків, захист

Творчі проекти не мають конкретної структури спільної діяльності учасників. Попередньо виконавці домовляються про оформлення результатів та форму представлення: колективний колаж, вечір, свято, газета, фільм тощо.

Інформаційні проекти – це такі, метою яких є створення інформаційних об'єктів: енциклопедії, довідники, картотеки, книги, газети, атласи, фрагменти підручників чи збірників задач і вправ.

Ігрові проекти – це проекти, під час реалізації яких учасники виконують визначені ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реальні особистості. Тут імітуються їхні соціальні і ділові стосунки, що можуть ускладнюватися вигаданими ситуаціями.

Практико зорієнтовані проекти спрямовані на реалізацію соціальних інтересів учасників. Результатами їх виконання є документи: програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду тощо.

За характером виконання *проекти* поділяють на *внутрішні* та *міжнародні*. Внутрішні організуються всередині однієї школи або регіону чи держави, а міжнародні – на рівні різних країн.

В основі проекту завжди лежить проблемна ситуація. Проте вчитель не повинен пропонувати проблему в готовому вигляді, як це є в проблемному навчанні. Завдання педагога полягає в тому, щоб за допомогою різноманітних прийомів та методів підвести школярів до самостійного формулювання проблеми і висунення гіпотез щодо її вирішення. Проектна діяльність є однією з тих, що розвивають творчі якості школярів.

2.3. Використання цифрових інструментів для розвитку критичного мислення у студентів

Проблема розвитку критичного мислення у здобувачів освіти є надзвичайно актуальною в умовах сучасного інформаційного середовища, яке вимагає здатності до аналізу, оцінки та синтезу великого обсягу зовнішньої інформації. Ці навички є основою для прийняття обґрунтованих рішень, ефективної комунікації та вирішення складних завдань у професійному житті. Інтеграція сучасних технологій у вивчення іноземних мов не лише сприяє розвитку мовних компетенцій, а й створює середовище для активізації когнітивних процесів, таких як логічне мислення, аргументація та творчий підхід [22, с. 4].

Пошук ефективних способів інтеграції технологій до навчального процесу є важливим як з наукової, так і з практичної точки зору. Це включає вирішення таких завдань, як підвищення мотивації, вдосконалення педагогічних методик і розвиток когнітивних компетенцій, що відповідають сучасним вимогам глобалізованого суспільства.

М. Антонченко підкреслює, що використання цифрових або віртуальних інструментів є важливим для покращення спілкування і для вивчення мов [3].

Віртуальні середовища є ефективним інструментом для покращення навичок вимови у тих, хто вивчає англійську мову, шляхом моделювання реалістичних комунікативних ситуацій, із дослідження В. Глушко [14]. Вони допомагають зміцнити впевненість і забезпечують миттєвий зворотний зв'язок завдяки розпізнаванню мови. Однак такі проблеми, як висока вартість, технічні проблеми та фізичний дискомфорт, обмежують їх доступність.

Одним з головних аспектів критичного мислення є здатність до аналізу та оцінки інформації, а також вміння робити висновки на основі логічних аргументів. У сучасному світі цифрові технології стали важливим елементом освітнього процесу, а також в умовах дистанційного навчання [14]. Вони дають широкі можливості для розвитку багатьох вмінь і навичок, зокрема й критичного мислення. Цифрові інструменти, як-от онлайн-платформи, додатки для вивчення мов та штучний інтелект здатні значно покращити цей процес,

допомагаючи здобувачам не лише засвоювати нові мовні конструкції, але й аналізувати, порівнювати та оцінювати інформацію в різних контекстах.

Цифрові платформи дозволяють здійснювати навчання в інтерактивному форматі, де здобувачі не лише пасивно сприймають знання, але й активно взаємодіють із контентом.

Ці системи автоматично підлаштовуються під індивідуальні потреби та рівень знань користувачів, що сприяє більш глибокому розумінню матеріалу і розвитку критичного мислення [23].

Ось кілька прикладів таких систем:

1. Knewton є однією з провідних адаптивних навчальних платформ, яка застосовує штучний інтелект (ШІ) для побудови персоналізованих навчальних маршрутів.

2. Squirrel використовує алгоритми ШІ для створення адаптивних курсів, орієнтованих на знання користувачів. Платформа може виявляти слабкі місця та пропонувати додаткові завдання для їх покращення.

3. Carnegie Learning використовує технології ШІ для розробки адаптивних навчальних рішень, зокрема в галузі вивчення іноземних мов.

4. Duolingo – один із найбільш популярних мобільних додатків для вивчення мов, що використовує адаптивне навчання з елементами штучного інтелекту. Платформа аналізує прогрес користувачів, регулюючи складність вправ залежно від того, як добре користувач засвоює матеріал.

5. Cognii – система адаптивного навчання, що спеціалізується на автоматичному оцінюванні відкритих відповідей.

6. Mika – система ШІ для адаптивного навчання, що спеціалізується на розвитку навичок читання, письма та аудіювання. Вона дозволяє працювати в індивідуальному темпі.

Ці платформи дозволяють не тільки уникнути стереотипного сприйняття правильних чи неправильних відповідей, але й розвивати вміння аналізувати свої дії, що є важливим етапом у формуванні критичного мислення (табл. 2.1).

Цифрові рішення для розвитку критичного мислення [21]

Цифрові інструменти	Функція	Розвиток критичного мислення
Додатки для інтерактивних завдань (Kahoot, Quizlet, Socrative)	Створення інтерактивних вікторин, флеш-карток, тестів	Аналіз та порівняння варіантів відповідей; вміння робити висновки
Мовні платформи (Duolingo, Memrise)	Інтерактивне вивчення мови через виконання вправ та завдань	Розпізнавання закономірностей у граматиці, аналіз помилок
Інструменти спільної роботи (Google Docs, Padlet, Trello)	Спільне редагування документів, створення проєктів	Оцінка та інтеграція різних думок; розробка аргументів
Онлайн-словники (Linguee, Reverso, Oxford Dictionary)	Пошук перекладів, синонімів, прикладів використання	Критичний аналіз значень слова залежно від контексту, порівняння джерел
Медіа-платформи (YouTube, TED, BBC Learning English)	Доступ до відео, аудіо, інтерактивних вправ	Розвиток вміння аналізу та інтерпретування інформації
Системи управління навчанням (Moodle)	Організація навчальних матеріалів, тестів, форумів	Формування власних висновків через аналіз матеріалів, оцінка різних поглядів
Віртуальна реальність (Mondly VR, Engage)	Імерсивне навчання, моделювання реальних ситуацій	Вирішення проблем у реальному часі, аналіз ситуацій
Ігрові платформи (Minecraft Education, Language Learning Games)	Створення інтерактивних навчальних ігор	Розвиток стратегічного мислення через вирішення задач

Використання соціальних мереж та платформ, таких як Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter та Instagram, можуть мати не лише розважальний, але й значний потенціал у вивченні іноземних мов завдяки своїм різноманітним функціям.

Facebook має велику кількість груп, присвячених вивченню іноземних мов, де користувачі можуть обмінюватися досвідом, ставити питання, ділитися ресурсами та отримувати підтримку від інших. У Facebook є можливість спілкуватися з носіями мов через приватні повідомлення або публікації на

сторінках, що дає змогу практикувати не тільки граматику та лексику, але й культурні особливості комунікації.

YouTube пропонує незліченну кількість каналів, що спеціалізуються на вивченні мови. Це можуть бути як короткі відеоуроки, так і блог із опцією налаштування субтитрів різними мовами.

Месенджери типу WhatsApp дозволяють створювати групи для спілкування з однодумцями з метою практики мови. У таких групах часто використовують текстові, голосові повідомлення та відео, що сприяє розвитку різних аспектів мовного спілкування. Twitter дозволяє практикувати короткі та лаконічні формулювання думок, що є корисним для розвитку навичок письма. Користувачі можуть слідкувати за акаунтами, які публікують новини, статті або інші матеріали іноземною мовою.

Google Classroom та Moodle – досить потужні платформи для організації навчання, які значно сприяють процесу вивчення іноземних мов [14]. Їх основна перевага полягає в можливості використання матеріалів для розвитку рецептивних і продуктивних навичок, засобів для комунікації та зворотного зв'язку, що робить навчання персоналізованим і інтерактивним.

У сфері освіти розвиток критичного мислення має стати одним із пріоритетів [23]. Для цього доцільно впроваджувати інноваційні підходи, які стимулюють активне залучення здобувачів до навчального процесу (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

**Інноваційні методики для ефективної участі здобувачів освіти
в освітньому процесі [23]**

<i>Підхід</i>	<i>Ідея</i>	<i>Мета залучення</i>	<i>Приклад</i>
Гейміфікація	Використання елементів гри у навчальному процесі	Мотивація через конкуренцію, винагороди та досягнення	Проведення навчальних вікторин, присудження балів за активність, організація змагань між командами

Змішане навчання (Blended Learning)	Поєднання різних форматів навчання	Заохочування через інтерактивність та доступ до різноманітних ресурсів	Онлайн-завдання у (Moodle, Google Classroom) із обговоренням результатів на заняттях
Проектне навчання	Робота над практичними проектами у командах	Розвиток співпраці, відповідальності та рефлексії	Створення презентацій, розробка бізнес-плану, підготовка до конкурсу чи конференції
Перевернуте навчання (Flipped Classroom)	Вивчення теорії вдома, практичне опрацювання матеріалу на заняттях	Активна участь у практичній діяльності замість пасивного слухання	Перегляд лекції або статті вдома, виконання вправ або обговорення на занятті
Коучинг та наставництво	Персоналізована підтримка викладачами	Підвищення мотивації через індивідуальну увагу	Організація менторських сесій, зворотного зв'язку під час роботи над завданнями

Використання технологій віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальностей у вивченні іноземних мов відкриває нові горизонти для навчання [27]. Ці технології сприяють зануренню у мовне середовище, роблять навчання інтерактивним та цікавим, а також забезпечують індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти.

У сучасному світі, що дуже швидко стає цифровим, освітній простір переживає радикальні трансформації. Однією з найвпливовіших інновацій, яка змінює підходи до навчання є використання штучного інтелекту. За авторами дослідження «Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземних мов: український контекст» «штучний інтелект – функція штучної свідомості, яка представлена створеною та контрольованою нею системою алгоритмів, забезпечує самонавчання згідно з наявною інформацією, набутими знаннями, правилами, законами суспільства та своїм досвідом, створення на цій основі

нових знань для виконання доручень людини, а також здатність проводити самодіагностику й обґрунтовувати прийняті нею рішення» [18].

З одного боку, штучний інтелект відкриває нові горизонти для персоналізації та індивідуалізації навчання, знижує когнітивне навантаження та робить знання доступними. З іншого – постає загроза редукції мисленневих процесів до поверхневого споживання інформації, що формує нові виклики для педагогіки. У цій ситуації викладач не просто трансформує свої функції, а стає ключовою фігурою у формуванні вміння критично аналізувати, оцінювати та усвідомлено взаємодіяти з ШІ.

В цілому, практичне застосування ШІ в освіті реалізується в кількох напрямках: адаптивному навчанні, коли системи підлаштовується під рівень знань, стиль навчання й темп студента (наприклад, платформи Smart Sparrow або Squirrel AI); автоматизованому оцінюванні, з використанням тестових завдань з відкритими відповідями, есе, мовних завдань, які аналізуються за допомогою алгоритмів обробки природної мови; віртуальних асистентах – ChatGPT, Google Gemini, Khanmigo, що надають миттєвий зворотний зв'язок, допомагають формулювати запити, розв'язувати задачі, коригувати тексти; аналітиці навчальних даних, адже ШІ виявляє слабкі місця в опануванні матеріалу прогнозує успішність, персоналізує рекомендації [86].

Штучний інтелект також впливає на педагогічну комунікацію: зменшує залежність від часових рамок і просторових обмежень, розширює доступ до навчальних ресурсів, пізнавати які потрібно зважено і відповідально. Саме тому критичне мислення сьогодні – одна з базових когнітивних компетентностей, що забезпечує здатність особистості орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно ухвалювати рішення, аргументувати власну позицію й уникати маніпуляцій. За визначенням В. Різника, «критичне мислення є цілеспрямованим, обґрунтованим та орієнтованим на мету. Це той вид мислення, що залучається для вирішення проблем, формулювання висновків, обчислення ймовірностей та прийняття рішень. Критично мислячі люди використовують ці навички відповідним чином, без підказок, і зазвичай свідомо, у різноманітних ситуаціях» [63, с. 64].

У цифрову епоху значення критичного мислення зростає через надмір інформації (інфошум, фейки, маніпуляції), з якою ми стикаємося щодня, зростання ролі алгоритмів, які формують інформаційне середовище (рекомендаційні системи, генеративні моделі тощо), автоматизацію рутинних завдань, яка вимагає від людини зміщення уваги до більш високих рівнів мислення. В контексті освіти критичне мислення реалізується аналізом змісту інформації (джерела, достовірності, упередження), умінням формулювати аргументи й контраргументи, усвідомленням логічних помилок (когнітивних викривлень, демагогії), саморефлексією (здатністю переосмислювати власні судження) тощо. Як переконують І. Єгорова, О. Савчук, Н. Салига, «якщо критичне мислення в особистості розвинене слабо, то вона, зазвичай, відчуває труднощі у тому, щоб мислити самостійно. У цьому випадку особистість не здатна оцінити ступінь достовірності доказів та зрозуміти, коли її вводять в оману. Такі люди не можуть самостійно та раціонально вирішувати власні проблеми, тобто не здатні ефективно використовувати свій інтелектуальний потенціал» [25, с. 273].

Педагогічна мета розвитку критичного мислення – сформувати студента як активного учасника пізнавального процесу, здатного не просто сприймати знання, а й створювати їх на основі аналізу, сумнівів та діалогу. Тому інструментами розвитку критичного мислення в освітньому процесі виступають дискусії та дебати, кейсові аналізи, робота з відкритими питаннями, оцінювання достовірності джерел, інтерпретація даних, отриманих від ШІ – як об'єкт для аналізу, а не сліпого сприйняття.

Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес спричиняє суттєві зміни у функціонуванні педагогічної взаємодії. В умовах, коли доступ до знань перестає бути прерогативою викладача, а інформація стає масово доступною, змінюється і парадигма самої професійної ролі педагога. Традиційна модель, у якій він виступав носієм знань і головним джерелом інформації, поступово втрачає актуальність. Їй на зміну приходить нова парадигма, у якій викладач стає фасилітатором, консультантом, дизайнером навчального середовища, а

також гарантом етичного використання цифрових інструментів, зокрема штучного інтелекту [22].

Як Штучному інтелекту можна довірити перевірку тестових завдань, оцінювання відкритих відповідей за заданими критеріями, формування статистичних звітів. Наприклад, інструмент Gradescope використовує ШІ для швидкого оцінювання робіт та порівняння відповідей між студентами, значно економлячи час викладача. Інтелектуальні платформи, як-от Squirrel AI або Knewton, аналізують навчальні потреби студентів і пропонують індивідуальні траєкторії навчання. Це дозволяє викладачеві краще орієнтуватися в слабких місцях аудиторії та надавати підтримку там, де вона конче необхідна. ШІ-аналітика (learning analytics) дозволяє викладачам моніторити активність студентів, своєчасно виявляти «зони ризику», визначати ефективність навчальних матеріалів. Наприклад, платформи Canvas або Moodle з аналітичними модулями надають доступ до візуалізованих даних про взаємодію студентів із контентом курсу. А генеративні моделі ChatGPT, Copilot або Bard, можуть допомагати викладачам у написанні конспектів, формуванні завдань, розробці кейсів або сценаріїв дискусій. Так розширюється дидактичний арсенал і зменшується час на підготовку [86].

З одного боку, ШІ полегшує рутинні завдання, знижує адміністративне навантаження і створює нові можливості для самореалізації викладача. З іншого боку, цифровізація навчання породжує низку нових психологічних викликів, що можуть впливати на емоційний стан, професійну ідентичність та загальну мотивацію педагога [22]. Опишемо найголовніші із них:

1. Цифрова втома та ризик професійного вигорання. Справа в тому, що зростаюча кількість цифрових інструментів, платформ і систем, які викладач має опанувати, зумовлює перевантаження когнітивних ресурсів. Постійна необхідність адаптуватися до нових інтерфейсів, слідкувати за оновленнями ШІ-платформ, модерувати онлайнкомунікацію та одночасно забезпечувати високий рівень дидактичного впливу призводить до цифрової втоми. Це явище посилюється в умовах гібридного або дистанційного навчання, де кордони між роботою і особистим часом фактично стираються. Як наслідок, збільшується

ризик професійного вигорання, що характеризується зниженням емпатії, втратою задоволення від викладання та відчуттям марності зусиль.

2. Зміна характеру комунікації та втрата емоційного зворотного зв'язку. Використання ІІІ в освітньому процесі часто передбачає часткову або повну автоматизацію спілкування зі студентами: генерація фідбеку, відповіді на типові запити, перевірка завдань. Це зменшує кількість безпосередніх живих взаємодій, які традиційно були джерелом натхнення та підтримки для викладача. Втрачається спонтанність діалогу, невербальні сигнали, миттєві реакції студентів, що мають велике значення в педагогічному процесі. У результаті педагог може відчувати емоційну ізоляцію – відчуття, що його роль зводиться до технічної модерації, а не до людського впливу. Це підриває традиційні основи педагогічної ідентичності, що формувалася навколо інтерперсонального спілкування, співпереживання та взаєморозуміння.

3. Необхідність розвитку нових педагогічних і психологічних компетентностей. У нових умовах викладач має не лише володіти технологічною грамотністю, але й активно розвивати психологічну гнучкість, емоційну стабільність і вміння працювати в умовах невизначеності. Поява ІІІ в освітньому просторі вимагає швидкого реагування на зміни, готовності до перегляду усталених методів і концепцій викладання. Особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту викладача – здатності розуміти і регулювати власні емоції, а також виявляти емпатію до студентів. В умовах, коли частина комунікації відбувається через алгоритми або автоматизовані сервіси, важливо зберегти людський вимір освітньої взаємодії. Викладач стає носієм емоційної та ціннісної автентичності, яку жоден ІІІ не здатен замінити.

4. Викладач як посередник між технічним прогресом і людським розвитком. Зміни в освітньому середовищі вимагають нового усвідомлення місії викладача. Його завдання більше не обмежується передачею знань, які легко відтворює будь-який алгоритм. Справжня цінність педагога полягає в здатності формувати у студентів критичне мислення, ціннісні орієнтири, вміння співпрацювати, долати тривожність перед невідомим майбутнім [22].

Використання штучного інтелекту може нівелювати академічну добротність – від автоматичного написання текстів до підміни власного мислення алгоритмічними результатами, що ставлять під загрозу формування цілісного автентичного пізнання. Ще один «мінус» – зменшення безпосереднього контакту з викладачем та студентами групи. Через це знижується емпатія, навички спілкування та соціальна рефлексія, без яких не обходиться процес критичного мислення. Саме тому інтеграція ШІ в освіту має амбівалентний характер: вона може стати як потужним каталізатором розвитку мислення, так і причиною його атрофії – залежно від того, як саме ці технології впроваджуються на практиці. Для досягнення бажаних результатів важливо поєднувати цифрові технології з активними методами навчання, що сприяють розвитку аналітичних, оцінювальних навичок [22].

Таким чином, ефективне поєднання технологій штучного інтелекту та методик розвитку критичного мислення вимагає комплексного підходу: інтеграція технологій повинна бути доповнена активними педагогічними практиками, що сприяють не лише засвоєнню матеріалу, а й розвитку здатності до самостійного, критичного осмислення і використання знань.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

3.1. Вивчення рівня розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти

Розвиток критичного мислення у здобувачів освіти є ключовим заходом підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних задовольнити сучасні вимоги роботодавців і відповідати високим стандартам сучасних спеціалістів нового покоління. Такі фахівці зможуть ефективно вирішувати складні професійні та життєві завдання, працювати як в команді, так і самостійно, а також постійно вдосконалювати і актуалізувати набуті знання, уміння та навички [87].

Розвиток критичного мислення є фундаментальною передумовою успішної професійної діяльності та особистісного зростання фахівця в інформаційну епоху, а здатність до розуміння та аналізу інформації, представленої іноземними мовами, значно розширює інструментарій для розв'язання цього завдання, забезпечуючи доступ до ширшого спектру джерел та перспектив.

Під час проведення дослідження, для аналізу рівня сформованості критичного мислення здобувачів освіти було використано анкету-самооцінювання, розроблену засновником та виконавчим директором Melbado Leadership Джеймс Макдоноу, основою якої є визначення базових критеріїв та показників рівня розвитку критичного мислення та їх подальше вираження у формі кількісних показників, розшифровка яких можлива за допомогою ключа [93]. Основні критерії та показники критичного мислення подано в Таблиці 3.1.

Критерії та показники критичного мислення [93]

<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>
Аналітичний	уміння виокремлювати проблему, визначати головне
Оцінний	уміння аргументувати, оцінювати достовірність фактів
Логічний	здатність будувати умовиводи, уникати помилок
Рефлексивний	здатність оцінювати власне мислення, бути самокритичним
Комунікативний	уміння дискутувати, приймати альтернативну думку

Анкета-опитувальник «Чи гарне у вас критичне мислення?» складається з 15 запитань. Відповідаючи на кожне з яких респонденти можуть обрати один із запропонованих варіантів, а саме:

- Повністю погоджуюсь з твердженням;
- Погоджуюсь з твердженням;
- Не підтримую твердження, однак і не заперечую його правильність;
- Не погоджуюся з твердженням;
- Зовсім не погоджуюся із твердженням

Так, якщо респондент отримав результат в діапазоні 0-20 балів, це свідчить про низький рівень розвитку критичного мислення; 21-40 набраних балів свідчать про наявність певних навичок критичного мислення та їх посередньому рівню розвитку; у свою чергу, результат у 41-60 балів характеризують високий рівень розвитку критичного мислення та аналітичного потенціалу респондента. Оскільки ця анкета є самооцінюванням, учасники самостійно та вільно обирали одну із запропонованих відповідей на запитання, не знаючи питомий еквівалент балів за кожну відповідь та ключ опитування, які були заздалегідь вилучені з доступної респондентам частини анкети з метою збереження об'єктивності та релевантності результатів самооцінювання.

Анкета-опитувальник «Яке у вас критичне мислення?»

1	Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку	
2	Я можу визначити та проаналізувати проблему для розробки креативних рішень.	
3	Я можу розпізнавати та оцінювати аргументи інших, а також можу віднайти власні переконливі аргументи.	-Повністю погоджуюсь з твердженням;
4	Я використовую аргументи, докази та міркування для підтвердження своїх ідей та рішень.	-Погоджуюсь з твердженням; 3
5	Я неупереджений(а) та розглядаю можливі альтернативи, перш ніж приймати рішення.	
6	Я здатний(а) визначати та ставити під сумнів власні припущення та упередження.	-Не підтримую твердження, однак і не заперечую його правильність;
7	Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки.	
8	Я можу ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших.	-Не погоджуюся з твердженням; 3
9	Я вмю творчо мислити та генерувати нові ідеї.	
10	Я готовий(а) змінити свою думку на основі нової інформації або представних доказів.	
11	Я здатний(а) визначати сильні та слабкі сторони свого власного мислення та мислення інших.	-Зовсім не погоджуюся із твердженням.
12	Я здатний(а) аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки і закономірності.	
13	Я можу передбачити потенційні наслідки рішення чи дії.	
14	Я можу оцінити ризики та вигоди під час прийняття рішення.	
15	Я вмю визначати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації.	

Для проведення опитування було підготовлено відповідну електронну форму-опитувальник. Пройти опитування було запропоновано здобувачам освіти першого року здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти різних спеціальностей.

Участь в опитуванні загалом взяли 98 респондентів, яким було запропоновано об'єктивно оцінити рівень розвитку їх критичного мислення та відповідних аналітичних умінь та навичок. Відповідно до умов анкетування, учасники проходили оцінювання в електронному форматі за допомогою програмного хмарного комплексу Goggle Forms. З метою запобігання необ'єктивності оцінювання та маніпуляцій з потенційними результатами тестування, у формі опитування були приховані бали, що нараховувалися за кожну відповідь, а ключ-розшифровка анкети не містив чітких роз'яснень щодо відповідності діапазону набраних балів до рівня розвитку критичного мислення респондентів.

Для опитування ми обрали студентів першого року навчання бакалаврського рівня. Така вибірка була обґрунтована тим, що є потреба знати початковий рівень розвитку критичного мислення, щоб можна було організовувати навчальні заняття зі здобувачами у закладі вищої освіти. Аналіз проводився за п'ятьма критеріями. Отримані результати засвідчили наступне:

1) аналітичний критерій:

- високий рівень – 27%,
- середній – 34%,
- низький – 39%;

2) оцінний критерій:

- високий рівень – 12%,
- середній – 50%,
- низький – 38%;

3) логічний критерій:

- високий рівень – 11%,
- середній – 47%,
- низький – 42%;

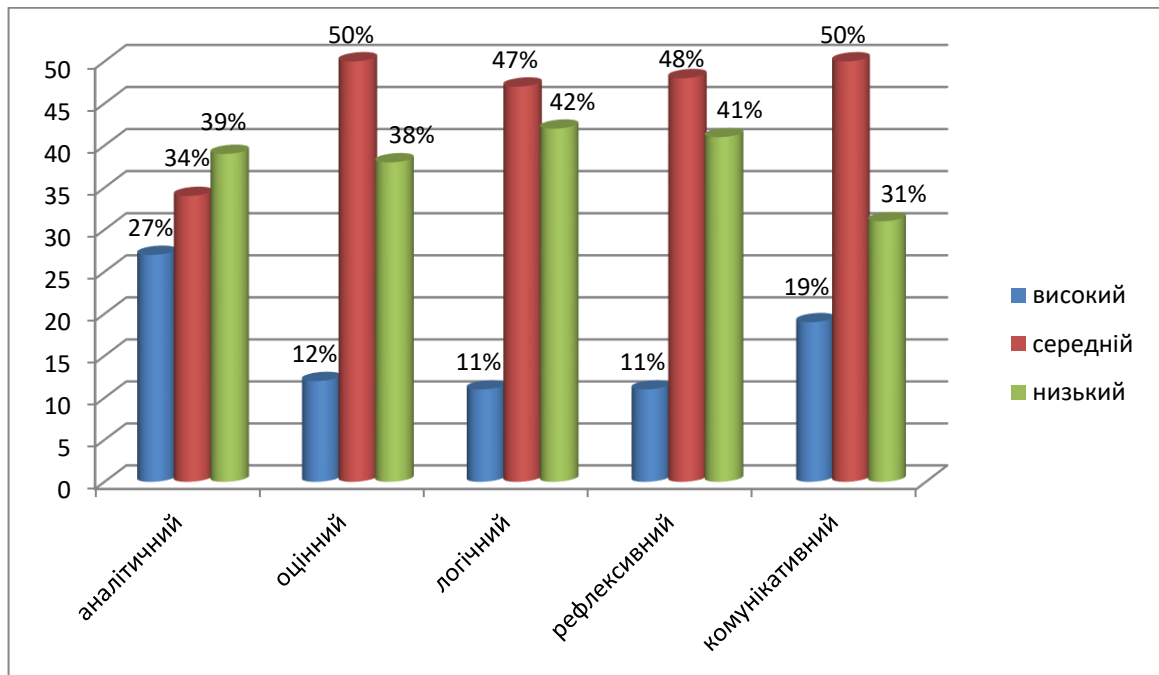
4) рефлексивний критерій:

- високий рівень – 11%,
- середній – 48%,
- низький – 41%;

5) комунікативний критерій:

- високий рівень – 19%,
- середній – 50%,
- низький – 31%;

Графічно результати представлена на Рисунку 3.1.



**Рис. 3.1. Рівні розвитку критичного мислення здобувачів освіти
(на основі анкети само оцінювання)**

Як бачимо, у більшості студентів спостерігається середній та низький рівень розвитку критичного мислення. За аналітичним критерієм, який свідчить про уміння виокремлювати проблему, визначати головне студенти продемонстрували найвищий показник на високому рівні (27%), більшість має низький (39%) та середній (34%) рівні. Найнижчий рівень розвитку здобувачі освіти демонструють за логічним та рефлексивним рівнем. Тільки 11% з них здатні будувати умовиводи, уникати помилок, оцінювати власне мислення, бути самокритичним. Більшість має низький рівень за цим критерієм. Половина досліджуваних (50%) мають на середньому рівні розвинутий уміння за оцінним критерієм, що свідчить про наявність уміння аргументувати, оцінювати

достовірність фактів та за комунікативним критерієм – уміння дискутувати, приймати альтернативну думку.

Таким чином, бачимо, що більшість студентів, які вступили на навчання у заклади вищої освіти, потребують уваги з боку науково-педагогічних працівників задля розвитку критичного мислення як однієї з важливої риси для кожного у сучасному суспільстві. Питання технологій розвитку критичного мислення в умовах закладу вищої освіти буде розкрито у наступному параграфі магістерського дослідження.

3.2. Технології розвитку критичного мислення

В останні два десятиріччя стрімко розвиваються інформаційно-комунікаційні технології. Учні вже в початковій школі користуються Інтернет-мережею, у якій закладені унікальні можливості доступу до найрізноманітнішої інформації і контактів з представниками інших культур. В Інтернеті можна знайти велику кількість рефератів на різні теми. Там же школярі можуть віднайти зразки виконання домашніх завдань з усіх предметів, «розв'язники». З'являються сайти, які пропонують ключі до вирішення тестів. Зникає потреба думати, напружуватися, адже все можна скачати [16].

Проте необхідно враховувати, що інформаційне середовище створює сприятливі умови для маніпулювання свідомістю користувачів. Не завжди пропонована інформація є достовірною та якісною з наукової точки зору, що може завдати непоправної шкоди інтелектуальному розвитку людини. Щоб запобігти цим негативним процесам, а також не стати жертвою шахраїв в Інтернеті, які стають все більш винахідливими, потрібно розвивати самостійне критичне мислення.

Серед інших аргументів на користь технологій розвитку критичного мислення – соціально-політичні. Тільки критично мисляча, громадянсько свідомо особистість здатна брати участь у демократичних перетвореннях суспільства. Отже, демократичний політичний устрій створює умови для розвитку такого мислення [25].

У літературі можна знайти велику кількість визначень критичного мислення. Деякі автори ототожнюють його з неформальною логікою, інші – з творчим мисленням. Проте критичне мислення відрізняється від творчого та інших його видів.

Критичне мислення – це ретельно обдумане, зважене рішення стосовно певної думки. Це інтелектуально організований процес, спрямований на активну діяльність осмислення, застосування, аналіз, узагальнення або оцінки інформації, отриманої чи утвореної шляхом спостереження, досвіду, рефлексії, розмірковувань чи комунікації як керівництва до дії, вважає А. Горяїнов [16].

Також критичне мислення І. Пошетун трактує як процес, що найчастіше починається з постановки проблеми, продовжується пошуком і осмисленням інформації, закінчується прийняттям рішення щодо поставленої проблеми³³. Таке мислення є порівняльним. У його основі не рівень запам'ятовування інформації, а здатність людини її самостійно аналізувати, аргументувати свою думку, переглядати власне бачення проблеми, якщо воно не витримує критики. Критичне мислення є протилежністю догматичному і спонукає людину до осмислювання, зіставлення, оцінювання явища або події [55].

Це здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно вирішити; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати міркування, дібрати переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції.

Помилковим, вважає В. Петренко, є ототожнення критичного мислення з такими процесами, як запам'ятовування, розуміння і творче, інтуїтивне мислення. Розвиток інтелекту більше пов'язаний не з експлуатацією пам'яті, а з формуванням самостійного мислення. Стосовно творчого мислення, то для нього не характерні аналітичні, оцінні судження [53].

Технологія формування критичного мислення, на думку С. Русакова, – це система діяльності, яка супроводжується педагогічними вимірюваннями і спрямована на розвиток здатності до самостійного пошуку, вибору та оцінки

корисності інформації як для суспільних, так і для особистих потреб та цілей [64].

Історичні аспекти технології.

Передумови технології розвитку критичного мислення необхідно шукати ще в Стародавньому світі та в епоху Відродження. Зокрема, основоположник педагогічної науки Я. А. Коменський у творі «Велика дидактика» зазначав, що метод викладання всіх предметів показує, що школи прагнуть навчити дивитися чужими очима, мислити чужим розумом. На його думку, щоб знання були істинними, їх необхідно черпати з неба і землі, з дубів і буків. Отже, Я.А. Коменський пропонував розвивати у школах самостійне мислення. Таку ж ідею переконливо відстоював у ХІХ ст. американський педагог Дж. Дьюї. Він вважав, що навчати дітей думати – це чи не найважливіше, чим повинен займатися навчальний заклад

На необхідність критично сприймати інформацію вказувала українська просвітителька С. Русова, зазначаючи, що критичне мислення допоможе дитині уникнути дії негативної сугестії [20].

Реалізація технології передбачає інтерактивний режим занять, спільний пошук вирішення проблем, а також партнерські відносини між педагогом і тими, хто навчається.

Опис основних етапів технології знаходимо у дослідженні В. Ягоднікової [87].

Технологія розвитку критичного мислення містить три етапи: виклик (актуалізація), осмислення (реалізація) та рефлексія (Таблиця 3.3.).

Таблиця 3.3.

Основні етапи технології розвитку критичного мислення [87]

Назва етапу	Основні завдання	Дії учнів	Методи та прийоми
<i>Виклик</i>	Актуалізувати знання. Сформувати мотивацію до вирішення проблеми	Пригадують відомі факти, систематизують дані, складають список джерел для опрацювання.	Методи графічного відтворення інформації.

Осмислення	Набути нові знання для вирішення проблеми.	Слухають, записують інформацію; переглядають фільми, файли на цифрових носіях, складають таблиці, ведуть щоденники.	Аналіз інформації.
Рефлексія	Виконати практичні роботи, творчі завдання.	Порівнюють відомі факти з новими.	Встановлення причинно наслідкових зв'язків; дискусії; інтерактивні методи

На першому етапі відбувається пошук суперечливої (неоднозначно сприйнятої) або неповної (що потребує уточнення), інформації. Завдання цього етапу уроку – викликати зацікавлення в учнів, прагнення до пізнавальних дій. Діти мають згадати, що їм уже відомо з проблеми, котра розглядається, скласти список джерел, систематизувати їх, а також визначити питання, на які хочуть отримати відповіді.

На цьому етапі школярам можна запропонувати розповідь із навмисно допущеними помилками (прийом «Лови помилку»), вправи «Запитання – відповідь», «Вірю – не вірю». Приклади таких вправ поміщені в завданнях до теми. Доцільно скористатися методикою «Допомога», яка передбачає читання тексту із такими помітками на полях:

«+» – я це знаю;

«-» – я цього не знаю;

«?» – хотів би знати більше.

Згодом учні обговорюють прочитаний текст, відповідаючи на запитання:

- Які Ваші знання отримали підтвердження в тексті?
- Які нові знання Ви отримали?
- Про що Ви б хотіли більше дізнатися? [87, с. 193].

На другому етапі відбувається поступове просування до нових знань різними шляхами: слухання лекцій, читання текстів, перегляд відеофрагментів,

проведення самостійних досліджень, а також актуалізація власного досвіду. Завдання вчителя – зберегти інтерес учнів до теми при роботі з новою інформацією, намагаючись якомога менше втручатися в роботу школярів. Вони можуть працювати як індивідуально, так і в групах [87, с. 194].

На етапі рефлексії учні зіставляють нову інформацію з уже відомою, висловлюють власну думку, формують свої переконання. Учитель має повернути школярів до початкових записів, поради вносити зміни. Учнів доцільно залучити до організації круглих столів, різних дискусій. На цьому етапі можна використати методи інтерактивних технологій «Займи позицію», «Акваріум» тощо [87, с. 195].

Методи формування та розвитку критичного мислення [74].

Метод «Прес»

Цей метод допомагає навчитися знаходити вагомі аргументи і формулювати свою думку стосовно суперечливих питань. Стратегія може бути використана на будь-якому уроці.

Етапи методу:

- 1) учні висловлюють свою думку: «Я вважаю...»;
- 2) пояснюють причину такої думки: «Тому що ...»;
- 3) наводять приклади додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «Наприклад,...»;

- 4) узагальнюють, формулюють висновки: «Отже,...», «Таким чином,...».

Зразки інтелектуальних ігор.

Об'єднайте учнів у команди, кожна з яких набиратиме по одному балу за правильну відповідь. Якщо команда відповіді не знає, то можливість відповісти з'являється в суперників. Запитань має бути не менше 30, щоб всім дати можливість висловитися. («Вірю – не вірю», «Запитання – відповідь» тощо).

Для розвитку критичного мислення можна скористатися іграми «Наведи порядок», «Вилучи зайве».

«Наведи порядок».

Студенти отримують аркуші з написаними реченнями, у яких переплутані слова. Завдання полягає в тому, щоб правильно сформулювати речення.

«Вилучи зайве».

Здобувачам освіти пропонується перелік слів із теми, серед яких зустрічаються поняття, що не мають відношення до неї. Учням необхідно провести смисловий аналіз понять і вилучити зайві.

Технологія розвитку критичного мислення має багато переваг: спонукає аналізувати кожну ситуацію, робити висновки, сприймати дійсність усебічно, спрямовує до творчості і вчителя, і учнів. Проте, як і більшість відомих, технологія має також недоліки. Її впровадження неможливе без високого рівня професійної майстерності вчителя, який натомість може виявитися психологічно не готовим до партнерських стосунків зі школярами. Результати впровадження технології залежать від учнів, їх наполегливості та бажання здобувати нову інформацію. Оскільки, школярам буває важко знайти необхідне в інформаційних потоках, то педагог має запропонувати список джерел, які доцільно використати в роботі [74, с. 186].

Проте основним недоліком технології є існування загроз соціального характеру. Особистість із критичним мисленням може не вписатися в реалії сучасного життя. Зазвичай керівники організацій та підприємств віддають перевагу працівникам, які є хорошими виконавцями. Отже, водночас із розвитком критичного мислення необхідно навчати школярів толерантності у взаєминах із людьми.

В останні два десятиріччя у вітчизняному освітньому просторі посилюється інтерес до інновацій зарубіжної педагогіки. Серед них – і так звані «кейси».

Кейс (від англ. case – випадок, обставина) – це сукупність навчальних матеріалів, у яких описані практичні проблеми, що виникають у житті, і які передбачають колективне й індивідуальне вирішення. Діяльність, яка розпочинається з ознайомлення із ситуацією і завершується прийняттям рішення й оформленням результатів, має алгоритмічний характер, тому часто трактується як технологія або метод [91].

У педагогіці технологію кейсів ще називають ситуаційним навчанням, методом ситуаційного аналізу, методом конкретних ситуацій або казусів (незвичайних випадків), діловою грою в мініатюрі. Її суть полягає в тому, що

навчальний матеріал засвоюється учнями в процесі активної діяльності з вирішення мікропроблем. Метод передбачає ознайомлення школяра із реальною ситуацією, її аналіз і діагностику, представлення ідей і пошук оптимального рішення під час групової дискусії [20].

Технологія кейсів за практичним спрямуванням нагадує проектну: студент чи школяр усвідомлюють необхідність використання здобутих знань у житті. Ученими розроблено алгоритм дій кейс-технології. Її основні етапи відображено у Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Алгоритм дій технології кейсів [20]

<i>Назва етапу</i>	<i>Обсяг часу, відведений на роботу</i>	<i>Зміст діяльності викладача та студента</i>
Перший етап (індивідуально-організаційний)	30%	1. Ознайомлення із ситуацією (на основі читання тексту, перегляду фрагмента фільму або розповіді педагога). 2. Виявлення проблем. 3. Аналіз інформації (встановлення причинно-наслідкових зв'язків).
Другий етап інтерактивної (групової) діяльності	50%	1. Уточнення проблем і їх ієрархія. 2. Створення альтернативних рішень. 3. Виявлення переваг і недоліків кожного рішення. 4. Оцінка альтернатив.
Третій етап (індивідуально-групової роботи)	20%	1. Прийняття рішення. 2. Підготовка звіту і презентація результатів.

Технологія реалізовується в три основних етапи. На першому з них студенти ознайомлюються із ситуацією та аналізують її. На другому –

пропонують рішення, відбираючи найбільш оптимальні для вирішення ситуації варіанти, на третьому – приймають рішення та оформлюють результати.

Використання цієї технології дає змогу поглибити теоретичні знання, переконатися, що вони мають практичну спрямованість і життєву цінність, набути досвід вирішення проблем, вивчити складні питання в емоційно забарвленій атмосфері, розвинути комунікативні якості. Проте не варто забувати й про недоліки ситуаційного навчання. Конкретні випадки, які розглядаються на уроках, зазвичай неповторні. Тому інколи недоцільно відтворювати рішення, які були прийняті на уроці, в інших умовах. Зрештою, потрапивши в аналогічну ситуацію в реальному житті, учасник не завжди зможе швидко пригадати, до яких висновків дійшли на уроці. Ще однією перешкодою для ефективної реалізації методу кейсів можуть стати слабка активність учнів, якщо в них недостатньо сформована мотивація до вивчення навчальної дисципліни, або низький рівень знань. Окрім того, вчителеві важко об'єктивно оцінити кожного учня, який працює у групі [20].

Технологія кейс-стаді, як і кожна інновація, має переваги й не позбавлена недоліків.

Отже, не можна абсолютизувати ситуаційне навчання; під час занять його необхідно поєднувати з іншими технологіями, орієнтованими на творчість учнів.

ВИСНОВКИ

Вивчення проблеми використання технологій розвитку критичного мислення в освітньому процесі закладу вищої освіти дає підстави зробити наступні висновки.

Критичне мислення та освітній процес, побудований на його імперативах, в останні десять років став основою освітніх реформ в провідних країнах Європи, в тому числі й в Україні.

Сучасна епоха характеризується значними викликами, що суттєво впливають на процес професійної підготовки майбутніх фахівців. В умовах сучасних тенденцій спостерігається зростання вимог до молодих спеціалістів, що спричиняє посилення конкуренції на ринку праці. Більшість роботодавців віддають перевагу кандидатам, які володіють не лише необхідним рівнем знань і вмінь для виконання стандартних професійних завдань відповідно до їхньої спеціалізації, але й демонструють якості працівників нового покоління. До таких якостей належать здатність до критичного мислення, постійне вдосконалення набутих знань і навичок, прагнення до безперервного саморозвитку, а також уміння ефективно працювати як у команді, так і самостійно при вирішенні складних проблемних ситуацій.

Розвиток критичного мислення здобувачів під час викладання іноземної мови є одним із пріоритетних напрямків розвитку системи освіти в Україні та світі, оскільки такий підхід до підготовки майбутніх спеціалістів надає їм суттєві конкурентні переваги на ринку праці та дозволяє отримати престижні посади відповідно до фаху та відповідних економічних чинників.

Відповідно до новітніх світових тенденцій, важливим компонентом здатності конкурувати на ринку праці та незамінним елементом успішності в професійній діяльності є критичне мислення. Критичне мислення – це компетентність потенційного співробітника, яка включає здатність аналізувати професійні обставини та знаходити оригінальні шляхи їх розв'язання з обґрунтованим використанням доступних ресурсів. Впродовж останніх років ця якість стабільно посідає провідні позиції у списку десяти найважливіших

характеристик і здібностей, які цінуються як великими міжнародними корпораціями, так і малими приватними підприємствами при відборі кадрів. В умовах глобалізації та інтенсивної інформатизації усіх сфер суспільного життя, освітні системи різних країн змушені адаптуватися та розробляти ефективні методи для формування критичного мислення в здобувачів освіти на всіх рівнях навчання, сприяючи розвитку аналітичних здібностей та формуючи відповідні професійні компетентності майбутніх фахівців.

Інтерес до процесу формування та розвитку критичного мислення серед науковців і педагогів зростає у зв'язку з новими вимогами до майбутніх фахівців різних спеціальностей. Це обумовлено потребою в спеціалістах нової генерації, здатних здійснювати глибокий критичний аналіз, ефективно застосовувати наявні знання, уміння і навички, а також безперервно навчатися, оновлюватися і модернізуватися відповідно до сучасних вимог до висококласних спеціалістів. Таким чином, важливість розвитку критичного мислення у здобувачів освіти значною мірою зросла за останні десятиліття, посівши друге місце серед пріоритетних напрямків освіти.

Серед освітніх технологій найбільш поширеними є навчальні, оскільки основна мета закладів освіти полягає у формуванні знань і здатності їх практичного застосування. Навчальні технології є найбільш поширеною групою освітніх технологій. Вони тлумачаться як діяльність чи сукупність дій; педагогічна система, організація процесу навчання, за якої відбувається гарантія досягнення визначених результатів; проект, модель навчального процесу з вищим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж при традиційних методиках. Навчальна технологія – це моделювання змісту, форм і методів навчання відповідно до визначеної мети. Вона детально описує систему дій не тільки вчителя, викладача, а насамперед того, хто навчається: учня, студента. Основні критерії навчальної технології: системність, діагностичність, алгоритмічність, прогнозованість, ефективність, відтворюваність.

Вивчення рівня розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти проводилося з допомогою анкети-опитувальник «Чи гарне у вас критичне

мислення?». Результати опитування 98 респондентів засвідчила, що у більшості студентів спостерігається середній та низький рівень розвитку критичного мислення. За аналітичним критерієм, який свідчить про вміння виокремлювати проблему, визначати головне студенти продемонстрували найвищий показник на високому рівні (27%), більшість має низький (39%) та середній (34%) рівні. Найнижчий рівень розвитку здобувачі освіти демонструють за логічним та рефлексивним рівнем. Тільки 11% з них здатні будувати умовиводи, уникати помилок, оцінювати власне мислення, бути самокритичним. Більшість має низький рівень за цим критерієм. Половина досліджуваних (50%) мають на середньому рівні розвинутий вміння за оцінним критерієм, що свідчить про наявність вміння аргументувати, оцінювати достовірність фактів та за комунікативним критерієм – вміння дискутувати, приймати альтернативну думку.

На сучасному етапі у зв'язку з формуванням нового типу особистості – людини інформаційного суспільства, здатної до здійснення прогресивних перетворень у соціально-економічній галузі, відродження моральності й духовності, надзвичайно актуальним є впровадження інтерактивного, проектного, проблемного навчання, кейс-стаді, реалізація технологій формування творчих якостей, критичного мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова О. О. Феномен дистанційної освіти : монографія. Київ : Видавничий дім «АртЕк», 2021. 212 с.
2. Авершин А.О., Яковенко, Т.В.. Формування критичного мислення у студентів інженерно-педагогічних ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: Зб. Наук. Праць, №24-25. 2009. С.134–145.
3. Антонченко М.О. Розвиток критичного мислення учнів при побудові інформаційних моделей з предметів природничого циклу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць*. Харків: ХДПУ, 2000. Вип. 13. С.108–113.
4. Арбелаез-Кампілло Д. Ф., Тацій В. Я., Рохас-Багамон М. Дж., Данильян О. Г. Значення критичного мислення в житті сучасного суспільства. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2020. № 3 (46). С. 11–27. URL: <http://fil.nlu.edu.ua/article/view/213223>
5. Артюшина М., Саркісова О. Сучасні освітні технології у теорії та практиці підготовки здобувачів вищої освіти до викладацької діяльності. *Вісник національного авіаційного університету*. 2022. Вип. 20. С. 9–19. URL: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.20.16912>
6. Архіпова Є. О., Ковалевська О. В. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 2. С. 34–38
7. Бадер С.О., Починкова М.М. Теоретична модель технології формування критичного мислення громадян. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 82. Том 1. 2025. С. 31–39. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/82/part_1/6.pdf
8. Бадер С. О. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Slovak international scientific journal*. 2020. Вип. 39. Т. 3. С. 9–11.

9. Бадер С. О., Починкова М. М. Формування критичного мислення особистості в контексті ціннісно-смыслові парадигми. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. №4 (358). 2023. С. 35–44.
[https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-4\(358\)-35-44](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-4(358)-35-44).
10. Баханов К.О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище. *Історія та правознавство*. 2008. № 33. С. 4–9.
11. Беленька Г. В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* 2020. (16). С. 33–46.
12. Беляєв С. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій : монографія. Харків : Видавець СПД ФО Захаренко В.В., 2019. 410 с.
13. Боярська-Хоменко А. В. Розвиток критичного мислення для ефективної міжкультурної комунікації. *Наукове електронне видання: «Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти»*. Слов'янськ, 2021. С. 28–31.
URL: <https://dspace.khadi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/afc66fef-bdeb-4ec2-8862-38484fc2830b/content>
14. Глушко В.В., Шакуров Є.О., Арделян О.В. Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення та зміну ролі викладача. *Академічні візії*. Випуск 43. 2025. С. 1–10.
URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15427898/>
15. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид. доп. І 81ед.81. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с
16. Горяїнов А. Основи критичного мислення. К.: Книгоноша, 2022. 120 с.
17. Гульчук Б. Л., Лісова Ю.О., Папіжук В.О. Інтеграція цифрових інструментів у розвиток критичного мислення під час навчання іноземних мов. *Педагогічна академія: наукові записки. Теорія і методика навчання*. 2025.
URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14756230>
18. Давидюк А. Р., Марусич О. О., Дєрняєва О. В. Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземних мов: український контекст. *Педагогічна*

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368>

19. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. 3-тє видання (виправлене) Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
20. Дмитренко Т.О. Основи сучасної педагогіки : монографія. Херсон: Вишемирський В. С., 2016. 461 с.
21. Докучаєва В. В. Ціннісні аспекти проектування інноваційних педагогічних систем. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2015. № 7 (296). Ч. 1. С. 119–126.
22. Дроздова В. В., Рудніцька К. В., Росквас І. А. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії.* 2023. № 26. С. 1–16.
URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/755>
23. Дуброва О. М., Сахнюк Т. В. Розвиток навичок критичного мислення сучасних студентів – представників покоління Z: інтерактивні практики. *Інноваційна педагогіка: теорія та методика навчання (з галузей знань).* 2024. Вип. 72. С. 61–66. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/72/11.pdf>
24. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Автор-укладач Н.П. Наволокова. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
25. Єгорова І., Савчук О., Салига Н. Розвиток критичного мислення студентів в освітньому процесі сучасного ЗВО. *Актуальні питання 82ед.8282льні82д наук.* 2024. Вип. 77. Том 1. С. 269–277.
26. Єрмаков І. Г. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-орієнтований збірник. К.: Вид-во «Департ», 2003. 500 с.
27. Заболотний В. Ф., Мисліцька Н. А., Слободянюк І. Ю. Хмароорієнтовані технології навчання: навч.-метод. Посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2020. 144 с.
28. Ількевич Н. С. Хмарні технології в освіті : навч.-метод. посіб. Житомир: вид-во ЖДУ, 2021. 88 с.

- 29.Карпенко, О. Д. Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип.77, С. 107–112.
- 30.Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як педагогічна проблема : автореф. канд..... пед.наук наук : 13.00.01. Київ, 2007. 20 с.
- 31.Козаченко Н. Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи. *Актуальні проблеми духовності* : зб. наук. раць / ред.. : Я.В. Шрамко. Вип. 18. Кривий Ріг, 2017. С. 161–174. URL: <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24>.
- 32.Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль : ТОКШПО, 2017. 60с.
- 33.Козубовська І., Повідайчук М. Інтелектуальний розвиток студентів у вищій школі США. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021. №63. С. 21–24. URL: <https://lnk.ua/Yx4LYrYen>
- 34.Колечкіна І. В. Сутність і класифікація педагогічних технологій. URL: http://cpto.pl.ua/Metodrobota/Roboti/Kolechkina_1.pdf
- 35.Конверський А. Є. Критичне мислення. Підручник для студентів навчальних закладів вищої освіти усіх спеціальностей. Київ: Центр учбової літератури, 2024. 386 с.
- 36.Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : Постанова МОН України від 20 грудня 2000 р. URL : <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/>
- 37.Костюшко І.В., Гандзілевська Г.Б. Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного вчителя. URL: <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.10.22.html>
- 38.Критичне мислення: комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни: навч. посіб. Для рівня підготовки «доктор філософії» для спеціальності 033 Філософія / КПІ ім. Ігоря Сікорського; уклад.: Піхорович В.Д. Електронні текстові дані. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 66 с.

- 39.Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія. За заг. ред.. В.Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 299 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711805/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5%20%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf>
- 40.Кремень В., Луговий В., Саух П. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. Пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. №2 (2). С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>
- 41.Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: Плеяди, 2006. 220 с.
- 42.Матеріали вправи мислення: для розвитку критичного мислення. URL: <https://sites.google.com/site/nacalnyeklnizneudinsk/picasa-veb-albomy/animoto>.
- 43.Мельник Р., Гандабура О., Глушок Л. Викладання іноземної мови у вищій школі в умовах діджиталізації. *Педагогічний дискурс*. 2024. №. 35. С. 55– 61. DOI: <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2024.35.08>
- 44.Мельничук В., Горохова Л. Критичне мислення як складова інформаційної безпеки. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*. 2022. Випуск 29. С. 7–13. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/34428/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%202022.pdf/>
- 45.Методи групової роботи в системі освіти : методичні рекомендації. П.П. Горностай, В.В. Горбунова, О.Л. Коробанова, О.Т. Плетка, Г.В. Циганенко, Л.Г. Чорна; за ред.. П. П. Горностая; К. : Міленіум, 2017. 64 с.
- 46.Ніколаєску І.О., Соловей Ю.О. Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти через освоєння методології наукових досліджень. *Імідж*

- педагога*. №5 (224). 2025. С. 21–26. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5\(224\)-21-26](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-21-26)
47. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Видавничий центр «Просвіта», 2000. 368 с.
48. Опейда Л. М., Любчук В. В. Основи критичного мислення: методичні рекомендації для здобувачів освіти. Луцьк. 2024. 32 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25873/3/00158d7a-a805-4171-9db0-0a3226597c50.pdf>
49. Олійник Т.О. Педагогічні технології розвитку критичного мислення школярів. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Суми: СДПУ 85ед.А.С.Макаренка, 2000. С. 416–425.
50. Освітні технології : навч.-метод. Посібник для здобувачів освіти освітнього ступеня «бакалавр», «магістр» / уклад. : Г.Ф. Пономарьова, С.Б. Беляєв, О.О. Бабакіна, В.А. Литвин. Харків, 2023. 266 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi74/0054774.pdf>
51. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред.. О.М. Пехоти. Київ : АСК, 2001. 256 с.
52. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник. За ред.. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. І переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
53. Петренко В.О. Огляд сучасних наукових теорій та підходів до формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2023. №101. С. 67–73. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4534>
54. Плохута Т. М. Евристичні запитання як основа критичного мислення. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9 (53). С. 383–390.
55. Пометун І. О., Пиличатіна Л. М., Сущенко І. М., Баранова І. О. Основи критичного мислення. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2010. 216 с.
56. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К. : А.С.К., 2007. С. 9–11.

- 57.Починкова М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : монографія. Київ : Талком, 2020. 472 с.
- 58.Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р. №1556-VII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- 59.Прокопів Л. Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ. 2017.166 с.
- 60.Психологія мислення : підручник / І.Д. Пасічник, Р.В. Каламаж, О.В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін. ; за ред.. І. Д. Пасічника. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.
- 61.Пугачова К. С. Впровадження цифрових інструментів вчителями іноземних мов для оцінювання навчальних досягнень студентів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 211. С. 262–266. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-262-266>
- 62.Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.10. К., 2011. 305 с.
- 63.Різник В. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з економіки в умовах цифровізації. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. 12(1), С. 63–68. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-009>
- 64.Рукасова С. Розвиток умінь критичного мислення майбутніх фахівців у сфері професійної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип. 13. С. 122–132. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/222949/223229>
- 65.Сандуляк Т. В. Формування й розвиток критичного мислення – основа підготовки сучасного спеціаліста. *Проблеми сучасної освіти*. 2020. №11. Р. 166–170. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/17675>
- 66.Саух П. Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*.

- Серія: Педагогічні науки.* Вип. 2 (67). 2021. С. 7–15. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cg...
67. Сисоєва С.О. Акме-педагогіка: інтерактивне навчання дорослих. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. / редкол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Я.С. Фруктова. Київ : Київ. Ун-т 87ед. Б. Грінченка, 2016. 912 с.
68. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. К: ВПОЛ, 2001. 502 с.
69. Сисоєва С. О. Технологізація освіти і професійної діяльності в умовах неперервної професійної освіти. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія. К. : Віпол, 2001. С. 27–45.
70. Стеценко Н. М. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. Суми. 2018. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23919>
71. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
72. Сухомлинова О., Жирська Г., Масло І. Формування критичного мислення у студентів: методи та підходи до розвитку аналітичних здібностей. *Перспективи на інновації науки.* 2023. URL: [10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-452-467](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-452-467)
73. Теорія і практика оптимізації структури педагогічної системи : навч. посіб. Харків : СПД-ФО Захаренко В. В., 2014. 276 с.
74. Терно С. О. Критичне мислення: методи та стиль навчання. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.* 2019. Вип. 52, т. 2. С. 183–189.
75. Терно С. Теорія розвитку критичного мислення. Запоріжжя. 2011. 105 с. URL: <https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno-CTDTheory.pdf>
76. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. 87ед., передм. О. І. Пометун. К.: Плеяда, 2006. 220 с. <http://firstedu.com.ua>

- 77.Ткаченко Л.І. Структура критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2014. № 5 (144). 72 с.
- 78.Тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. І. М. Забіяка. К. : Арій, 2007. С. 96.
- 79.Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*. 2017. № 2. С. 240–257.
- 80.Тягло О. Критичне мислення: навч. посібник. Харків : Основа, 2008. 187 с.
URL: https://www.researchgate.net/publication/322318143_Kriticne_mislenna
- 81.Усанова Л., Усанов І., Штепа О. Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. *Українська професійна освіта/Ukrainian Professional Education*. 2024. Вип. 16. С. 48–55.
<https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293>
- 82.Ущатовська Г. В. Проблеми ідентифікації концепції критичного мислення. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2013. Вип. 5. С. 72–76
- 83.Формування критичного мислення та інфомедійної грамотності здобувачів освіти. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lvcTiY7gFII>.
- 84.Федорчук Е. І. Сучасні педагогічні технології : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. 212 с.
- 85.Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. Випуск 2 (61), 2024. С. 20–23.
- 86.Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakhvyshch>
- 87.Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. № 11 (1). С. 190–196.

88. Янкович О. І., Беднарєк Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль. 2015. 212 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/Jankovich_Osvit_tex.pdf
89. Antonova O. Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher. *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne*. Łomża, 2021. № 81. P. 28–39.
90. Huang R.J. Specto, M. & Yang, J. Educational Technology. *A Primer for the 21st Century*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2019. 248 p.
91. Johnson R., Hemby B. A Meta-Level Approach to the Problem of Defining «Critical Thinking». *Argumentation*. 2015. № 29 (4). P. 417–430. URL: <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4>.
92. Marie Evens, An Verburgh & Jan Elen. The Development of Critical Thinking in Professional and Academic Bachelor Programmes. *Higher Education Studies*; Vol. 4, No. 2; 2014. P. 42 – 51. URL: [10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-452-467](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-452-467)
93. Mozzly D, All E. Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning. 2005. Cambridge University Press.
94. Paul R., Elder L. The Critical Thinking Reading and Writing Test. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking, 2006. 68 p.
95. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
96. The Future of Jobs. Report 2020. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
97. The Foundation for Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/index-of-articles/1021/.www.criticalthinking.org>.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Анкета-опитувальник «Яке у вас критичне мислення?»

Анкета-опитувальник «Чи гарне у вас критичне мислення?» складається з 15 запитань. Відповідаючи на кожне з яких респонденти можуть обрати один із запропонованих варіантів, а саме:

- Повністю погоджуюсь з твердженням;
- Погоджуюсь з твердженням;
- Не підтримую твердження, однак і не заперечую його правильність;
- Не погоджуюся з твердженням;
- Зовсім не погоджуюся із твердженням

Анкета є самооцінюванням, учасники самостійно та вільно обирають одну із запропонованих відповідей на запитання, не знаючи питомий еквівалент балів за кожную відповідь та ключ опитування.

1	Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку	
2	Я можу визначити та проаналізувати проблему для розробки креативних рішень.	
3	Я можу розпізнавати та оцінювати аргументи інших, а також можу віднайти власні переконливі аргументи.	-Повністю погоджуюсь з твердженням;
4	Я використовую аргументи, докази та міркування для підтвердження своїх ідей та рішень.	-Погоджуюсь з твердженням;
5	Я неупереджений(а) та розглядаю можливі альтернативи, перш ніж приймати рішення.	
6	Я здатний(а) визначати та ставити під сумнів власні припущення та упередження.	-Не підтримую твердження, однак і не заперечую його правильність;
7	Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки.	
8	Я можу ефективно доносити свої ідеї та	

	міркування до інших.	-Не погоджуюся з твердженням; -Зовсім не погоджуюся із твердженням.
9	Я вмію творчо мислити та генерувати нові ідеї.	
10	Я готовий(а) змінити свою думку на основі нової інформації або представних доказів.	
11	Я здатний(а) визначати сильні та слабкі сторони свого власного мислення та мислення інших.	
12	Я здатний(а) аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки і закономірності.	
13	Я можу передбачити потенційні наслідки рішення чи дії.	
14	Я можу оцінити ризики та вигоди під час прийняття рішення.	
15	Я вмію визначати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації.	

Обробка результатів

Якщо респондент отримав результат в діапазоні

0-20 балів – це свідчить про низький рівень розвитку критичного мислення;

21-40 набраних балів свідчать про наявність певних навичок критичного мислення та їх посередньому рівню розвитку;

41-60 балів характеризують високий рівень розвитку критичного мислення та аналітичного потенціалу респондента.