

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПОГОДЖЕНО

**Декан гуманітарно-педагогічного
факультету**

_____ І.М. Савицька

«__» _____ 2025 р.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

**В.о. завідувач кафедри
педагогіки**

_____ Л.М. Чередник

«__» _____ 2025 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**на тему: «ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У
ЗВО»**

Спеціальність:

011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма:

«Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми:

«Освітньо-професійна»

Гарант освітньої програми _____ к.п.н. доцент Олег ЄРЕСЬКО

Керівники магістерської роботи _____ д.ф.,ст.викладач Павло СМОЛЯК

_____ асистент **Василь КОСТИНЮК**

Виконав:

_____ **Вадим БОЯРЧУК**

КИЇВ-2025

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки
д.п.н., професор _____ Р.В. Сопівник
« ____ » _____ 2024 року

ЗАВДАННЯ
ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ
студента **Боярчука Вадима Ігоровича**

1. Тема магістерської роботи: «Формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у ЗВО». Затверджена наказом ректора НУБіП України від 25.11.2024 р. за № 2095 «С».

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру: 01.11.2025 р.

3. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про підготовку і захист магістерської роботи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Проаналізувати сутність, структуру та психолого-педагогічні засади формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей.

2. Дослідити сучасний стан сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей та визначити чинники, що на нього впливають.

3. Розробити модель формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у ЗВО.

4. Експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов і технологій формування критичного мислення.

Дата видачі завдання: 20.09.2024 р.

Керівники магістерської роботи _____ д.ф., ст. викладач **Павло СМОЛЯК**

_____ асистент **Василь КОСТИНЮК**

Завдання прийняв до виконання _____ **Вадим БОЯРЧУК**

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 88 с., 8 таблиць, 14 рисунків, використаних джерел - 68 найменувань, 4 додатка. Основний текст роботи викладено на 62 сторінках.

Мета роботи - теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічні умови й технології формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у закладах вищої освіти.

Об'єкт дослідження - процес професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження - педагогічні умови, засоби та технології формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у ЗВО.

Методи дослідження: теоретичні та емпіричні.

У першій частині дослідження здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у закладах вищої освіти. Розглянуто основні концепції, підходи та наукові позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо сутності, структури й функцій критичного мислення. Особливу увагу приділено аналізу психолого-педагогічних передумов розвитку критичного мислення особистості, взаємозв'язку когнітивних, емоційно-ціннісних і рефлексивних компонентів мисленнєвої діяльності.

Також розкрито роль критичного мислення у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога, визначено методологічні підходи (системний, діяльнісний, компетентнісний), що забезпечують наукове підґрунтя дослідження.

У другому розділі зосереджено увагу на аналізі стану сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей. Було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на визначення рівнів розвитку

критичного мислення, ставлення студентів до аналітичної діяльності та виявлення чинників, що сприяють або гальмують цей процес.

Для досягнення мети застосовано комплекс методів - анкетування, тестування, педагогічне спостереження, самооцінювання, інтерв'ювання. На основі отриманих результатів визначено критерії та показники сформованості критичного мислення студентів (аналітичність, аргументованість, гнучкість, рефлексивність) і здійснено розподіл за рівнями його розвитку. Додатково проведено порівняльний аналіз науково-педагогічного досвіду розвитку критичного мислення у вітчизняній та зарубіжній практиці, що дало змогу визначити перспективні напрями вдосконалення освітнього процесу у ЗВО.

У третьому розділі представлено розроблену модель та педагогічні умови формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у ЗВО. Визначено комплекс педагогічних умов, що включає: інтеграцію завдань аналітичного й дослідницького характеру у зміст фахових дисциплін; застосування активних та інтерактивних методів навчання (дискусій, дебатів, кейс-аналізу, проектних технологій); створення рефлексивного освітнього середовища; розвиток навичок самооцінювання та самоаналізу студентів.

Описано організацію, етапи та результати педагогічного експерименту, який охоплював констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Аналіз експериментальних даних засвідчив позитивну динаміку у всіх компонентах критичного мислення - когнітивному, емоційно-ціннісному та рефлексивному, що підтвердило ефективність запропонованих педагогічних умов і технологій.

***Ключові слова:** критичне мислення, студенти педагогічних спеціальностей, професійна підготовка, педагогічні умови, когнітивна діяльність, рефлексія, педагогічний експеримент, компетентнісний підхід.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	11
1.1. Сутність і структура критичного мислення у сучасній педагогічній науці.....	11
1.2. Психолого-педагогічні умови розвитку критичного мислення студентів.....	20
1.3. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.....	24
Висновки до першого розділу.....	28
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	30
2.1. Методологічні засади та методики дослідження рівня розвитку критичного мислення студентів.....	30
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту.....	37
2.3. Визначення факторів, що впливають на рівень сформованості критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей.....	42
Висновки до другого розділу.....	47
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗВО.....	49
3.1. Розроблення моделі формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей.....	49
3.2. Реалізація моделі та методів розвитку критичного мислення у процесі професійно-педагогічної підготовки.....	55

3.3. Оцінювання ефективності впроваджених педагогічних умов і технологій.....	58
Висновки до третього розділу.....	63
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	66
ДОДАТКИ.....	74

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується глибокими трансформаціями, спрямованими на підвищення якості підготовки фахівців, здатних діяти в умовах швидких соціокультурних і технологічних змін. У контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» та Стратегії розвитку вищої освіти в Україні до 2030 року особливої ваги набуває формування у майбутніх педагогів здатності до критичного мислення як ключової складової їхньої професійної компетентності.

Критичне мислення забезпечує усвідомлене сприйняття інформації, здатність аналізувати, аргументувати власну позицію, ухвалювати зважені рішення, уникати маніпуляцій і формувати самостійні судження. У педагогічній діяльності ці якості є основою для творчого підходу до навчання, об'єктивного оцінювання результатів навчальної діяльності студентів і вихованців, а також для розвитку у здобувачів освіти здатності мислити самостійно й відповідально.

Водночас результати сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчать, що у більшості студентів педагогічних спеціальностей рівень розвитку критичного мислення залишається недостатнім. Це зумовлено низкою факторів: домінуванням репродуктивних форм навчання, недостатньою методичною підготовкою викладачів до розвитку аналітико-рефлексивної діяльності студентів, відсутністю системного підходу до формування критичного мислення у процесі професійної підготовки.

Актуальність обраної теми зумовлена також потребою переорієнтації освітнього процесу у ЗВО на компетентнісний підхід, який передбачає не лише засвоєння знань, а й формування вмій аналізувати, оцінювати, синтезувати інформацію та застосовувати її у практичних ситуаціях. У цьому контексті критичне мислення постає не лише як інтелектуальна якість, а як інтегративна характеристика професійної культури педагога.

Отже, формування критичного мислення студентів педагогічних

спеціальностей є одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти, що зумовлює необхідність наукового обґрунтування, розроблення та впровадження ефективних педагогічних умов, технологій і методик розвитку цієї якості у процесі навчання у закладах вищої освіти.

Мета – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічні умови й технології формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у закладах вищої освіти.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови, засоби та технології формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у ЗВО.

Завдання:

1. Проаналізувати сутність, структуру та психолого-педагогічні засади формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей.
2. Дослідити сучасний стан сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей та визначити чинники, що на нього впливають.
3. Розробити модель формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у ЗВО.
4. Експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов і технологій формування критичного мислення.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань нами було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, які забезпечили достовірність і повноту отриманих результатів. Серед **теоретичних методів** використано:

- аналіз, синтез, порівняння, узагальнення - для вивчення, систематизації та інтерпретації філософської, психолого-педагогічної, методичної

літератури з проблеми розвитку критичного мислення та професійної підготовки майбутніх педагогів;

- системний і компетентнісний підходи - для визначення структури критичного мислення, взаємозв'язку його компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного, рефлексивного) з елементами професійної компетентності педагога;
- прогностичний аналіз - для передбачення можливих шляхів удосконалення освітнього процесу у ЗВО з метою розвитку критичного мислення студентів.

Серед **емпіричних методів** застосовано:

- методи спостереження, анкетування, опитування, інтерв'ю - для виявлення ставлення студентів до розвитку критичного мислення, визначення особливостей його прояву у навчальній діяльності;
- діагностичні методики (тестування, самооцінювання, експертне оцінювання) - для вимірювання рівнів сформованості критичного мислення студентів (за показниками аналітичності, аргументованості, гнучкості мислення, здатності до рефлексії);
- педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) - для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов і технологій розвитку критичного мислення у процесі навчання;
- аналіз результатів навчальної діяльності студентів - для кількісного та якісного визначення динаміки розвитку їхнього критичного мислення.

Серед **методів математичної статистики** використано:

- кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, обчислення середніх показників, відсоткових співвідношень, коефіцієнтів приросту;
- варіаційно-статистичні методи - для перевірки достовірності результатів експерименту та підтвердження статистичної значущості відмінностей між контрольними й експериментальними групами.

Теоретична цінність одержаних результатів полягає в науковому

обґрунтуванні сутності, структури та педагогічних умов формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей, а також у уточненні понятійно-категоріального апарату дослідження.

Практична значущість полягає у можливості використання розроблених положень, методичних рекомендацій і результатів експериментальної роботи у процесі модернізації освітніх програм, підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у створенні сприятливого освітнього середовища для розвитку критичного мислення студентів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження було представлено у тезах Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Нові педагогічні виміри професійного розвитку майбутніх учителів: сучасні реалії та виклики». 14 листопада 2025 р.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, 3 розділів, підрозділів до них, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг магістерської роботи становить 86 сторінки, 8 таблиць, 14 рисунків, використаних джерел - 68 найменувань, 4 додатки. Основний текст роботи викладено на 62 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Сутність і структура критичного мислення у сучасній педагогічній науці

Формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей необхідно розглядати крізь призму філософсько-світоглядних основ, адже саме філософія заклала підґрунтя сучасної концепції критичного мислення. Аналіз філософської літератури свідчить, що поняття мислення у філософії розглядається не лише як когнітивний процес, а як спосіб пізнання світу та осмислення людського буття.

Філософія визначає мислення як універсальний засіб пізнання, що поєднує матеріальне й духовне, раціональне й емоційне. Серед основних її напрямів, дотичних до проблеми критичного мислення, виокремлюють гносеологію (теорію пізнання), аксіологію (вчення про цінності) та логіку (науку про правильне мислення). Саме ці галузі стали методологічною основою формування критичного мислення як здатності до аналізу, оцінки та аргументованого висновку [1].

Філософія також виконує низку функцій, що перегукуються з призначенням критичного мислення: пізнавальну, аксіологічну, критичну, гуманістичну й освітню. Вона вчить ставити під сумнів догми, формувати ціннісні орієнтири та розвивати самостійність мислення.

З погляду історії, ідеї критичного мислення простежуються від античної філософії (Сократ, Арістотель), через епоху Відродження та Просвітництва (Декарт, Кант), до сучасних напрямів філософії свідомості та аналітичної філософії. У працях сучасних мислителів (В. Кремень, О. Спіркін, В. Розін, Л. Хохлова) критичне мислення трактується як раціонально-ціннісна діяльність особистості, що поєднує аналіз, сумнів, рефлексію та творче переосмислення

реальності [5].

Отже, витоки концепції критичного мислення безпосередньо пов'язані з філософською традицією, зокрема з її гносеологічними та логічними засадами, які визначили його сутність як форми пізнання, орієнтованої на істину, аргументованість і саморефлексію.

У «Філософському енциклопедичному словнику» подано узагальнення поглядів мислителів античності на феномен мислення. Парменід першим визначив його як шлях до істини; Демокрит - як інструмент пізнання істинної природи речей. Софісти (Протагор, Горгій) зосередили увагу на мовних і логічних аспектах мислення, вбачаючи в них прояви людської природи. Сократ підкреслював значення діалогу для досягнення істини, а Платон вважав мислення ідеальною формою пізнання. Аристотель систематизував форми та структури мислення, започаткувавши формальну логіку, тоді як Епікур і Лукрецій трактували мислення як відображення матеріальної реальності [9].

Античні філософи, зокрема Ксенофонт, Сократ і Платон, заклали основи критичного підходу до пізнання. Як зазначають сучасні дослідники, саме з античної цивілізації бере початок європейська культура мислення, зорієнтована на пошук причинно-наслідкових зв'язків і логічне осмислення світу [17].

Найбільший внесок у розвиток ідей про мислення належить Сократу та Аристотелю. Сократ, виступаючи проти релятивізму софістів, утвердив розум як головну здатність людини, що забезпечує об'єктивне знання. Його іронічний метод - постановка питань і сумнів у загальноприйнятих істинах - став основою критичного мислення. Він розглядав пошук істини як процес самовдосконалення та формування власної позиції на основі логічних аргументів.

Платон продовжив ідеї вчителя, вважаючи істинне знання результатом діалектики - мистецтва ставити запитання та вести розмову. Сократівсько-платонівський діалогічний підхід, заснований на критичному аналізі, став

підґрунтям розвитку раціонального мислення.

Аристотель систематизував логічні форми мислення, створивши правила побудови міркувань і наукових суджень. Саме він заклав основи формальної логіки як науки про правильне мислення.

Отже, античні філософи започаткували традицію раціонального аналізу, діалогу, аргументованої критики та побудови логічних міркувань - засад, які стали підґрунтям сучасного розуміння критичного мислення.

У період Середньовіччя розвиток мислення відбувався під визначальним впливом християнства, яке сформувало нову духовно-моральну та культурну парадигму європейської цивілізації. Як зазначає Н. Іванова, християнство стало базовим чинником становлення стратегій мислення, надавши йому морально-ціннісного змісту. Дослідниця наголошує, що у часи соціокультурних змін мислення постійно оновлюється, проходячи нові цикли розвитку. Саме в цей період воно набуває критичного характеру, оскільки формується науковий світогляд, методологічні підходи до пізнання природи, утверджується ідея руху людини до подолання меж власного буття [21].

Філософи Середньовіччя розглядали мислення як процес, що має не лише пізнавальний, а й етичний вимір. Зокрема, Фома Аквінський створив учення про інтелект, розрізняючи божественний і людський розум. Він виокремив етапи формування думки, зв'язок мислення з мовленням і поняттям внутрішнього слова, а також запровадив категорії *species*, *imago* та волю душі, які відображають різні рівні пізнавальної діяльності. Ці ідеї стали підґрунтям для подальшого осмислення взаємозв'язку мислення й мовлення у філософії [22].

Важливим етапом еволюції поняття мислення стали праці Рене Декарта, який запропонував двадцять одне правило керівництва розумом. У них філософ окреслив методологічні засади раціонального пізнання - необхідність наукових занять, послідовність міркувань, опору на достовірні знання, відмову від упереджень і застосування чіткої логічної послідовності. Декарт уперше систематизував метод раціонального мислення, що згодом стало основою

сучасної концепції критичного мислення. Особливу увагу він приділяв структурованості мисленнєвих процесів, візуалізації знань і використанню допоміжних засобів - аналогів сучасних графічних органайзерів, схем та таблиць, які сприяють осмисленню й систематизації інформації.

У цей період формуються й засади української філософської думки про пізнання. У працях києворуських мислителів IX–XII ст. розрізнялися два типи пізнання істини - «благодатний» (через божественне одкровення) і «приточний» (через людське розмірковування). Шлях до істини, згідно з цими поглядами, здійснюється через міркування над текстом і словом, що перегукується з пізнішими європейськими ідеями рефлексивного мислення [26].

Отже, філософія Середньовіччя, спираючись на античну спадщину, заклала підвалини сучасного розуміння критичного мислення. Учення Фоми Аквінського про інтелект і внутрішнє слово, а також методологічні принципи Рене Декарта щодо логіки міркування й пошуку істини стали теоретичним підґрунтям формування наукового підходу до осмислення мислення як критичного процесу.

У філософії Нового часу спостерігається подальший розвиток уявлень про мислення, який характеризується зміною ціннісних орієнтирів та утвердженням ідеї свободи думки. Як свідчить Філософський енциклопедичний словник, мислення цього періоду розглядалося з різних позицій: Ф. Бекон і Дж. Локк - з позицій емпіризму, Р. Декарт і Б. Спіноза - раціоналізму, представники німецької класичної філософії розвинули ідеалістичне розуміння мислення, а позитивісти (Г. Спенсер, О. Конт) зводили його до емпіричного спостереження фактів і виявлення зв'язків між ними [30].

Епоха Нового часу позначена появою нової системи інтелектуальних цінностей - прагненням до вільного міркування, сумніву, обговорення та критичного осмислення дійсності. Саме в цей період формується критицизм - філософсько-методологічна позиція, фундатором якої став І. Кант. Його концепція полягала у саморефлексії розуму, аналізі власних підстав мислення

й з'ясуванні меж застосування знань. Кант вважав уміння ставити запитання ознакою розуму, а свободу думки й висловлювання - необхідною умовою розвитку пізнання. Ці положення стали фундаментальними для подальшого становлення ідей критичного мислення як самостійного інтелектуального феномену.

Вагомий внесок у розвиток теорії мислення здійснив Ф. Бекон. У своїх працях він звертав увагу на обмеження людського розуму, спричинені «ідолами» - хибними уявленнями, упередженнями та помилками мислення. Філософ наголошував на необхідності очищення свідомості від цих спотворень і використання «істинних засобів» для правильного міркування, що відповідає сучасним підходам до розвитку критичного мислення [38].

Ідеї Г. Гегеля стали логічним продовженням попередніх концепцій. Він розглядав мислення не як психічну функцію, а як універсальну основу світобудови, яка розгортається через суперечності та саморефлексію. Гегель підкреслював, що саме мислення забезпечує розвиток людини, формування індивідуальності та пізнання світу. Його діалектичний підхід - «боротьба протилежностей» як взаємна критика - заклав теоретичні основи ідеї мислення як динамічного, самокоригувального процесу.

У контексті української філософської думки Нового часу мислення також розглядалося як інструмент пізнання та морального вдосконалення. Й. Кононович-Горбацький визначав логіку «найкращою вчителькою розуму», а Ф. Прокопович - важливою умовою духовної свободи й гідності людини. В українській традиції акцентувалася гармонія між розумом, волею та патріотичним обов'язком, що відображало загальноєвропейські тенденції гуманістичного мислення [42].

Таким чином, філософія Нового часу продовжила і розвинула середньовічні уявлення про мислення, збагативши їх ідеями критицизму, емпіризму та діалектики. Найвагоміший внесок у формування підґрунтя сучасної концепції критичного мислення здійснили Ф. Бекон, І. Кант і Г. Гегель, які заклали ідеї саморефлексії, усвідомленої діяльності розуму та

свободи інтелектуального пошуку [43].

Епоха Просвітництва стала важливим етапом розвитку теорії мислення, адже саме в цей період з'являється поняття «критичність мислення», що наближає нас до сучасного розуміння критичного мислення (КМ).

Є. Архіпова та О. Ковалевська, спираючись на дослідження В. Баруліна, Т. Рокмора, Л. Смержа, зазначають, що критичність мислення постає як науково-філософська проблема епохи Просвітництва, слугуючи засобом формування вільної та відповідальної особистості. Такі мислителі, як Дж. Локк, Д. Юм, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, розглядали розвиток критичного розуму як необхідну умову становлення гармонійного, творчого та морально зрілого громадянина.

Т. Рокмор підкреслює, що саме принцип критицизму став методологічною основою класичної німецької філософії, зокрема вчення К. Маркса, тоді як К. Поппер у своїй соціально-філософській позиції розвиває ідею постійної дії критики як необхідного чинника оновлення будь-якої теоретичної системи.

Методи судження, що виникають у цей період, орієнтовані на усвідомлення взаємозв'язку між питанням і відповіддю, формування відповідальності за власні інтелектуальні вибори. Саме на цій основі продовжують розвиватися філософські концепції І. Канта, а також ідеї мислителів Просвітництва - Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, П. Гольбаха - і сучасних філософів: Дж. Дьюї, К. Поппера, М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, Е. Фромма та ін. Їхні праці доводять, що критичність - не лише складова інтелектуальної діяльності, а й інструмент формування нового знання [47].

Л. Хохлова узагальнює розвиток методу філософського критицизму, зазначаючи, що його витоки простежуються у працях Платона, Аристотеля, Р. Декарта, Д. Юма, І. Канта. Подальший розвиток ця традиція отримала в концепціях емпіріокритицизму (Р. Авенаріус, Е. Мах), критичного реалізму (Д. Дрейк, Д. Сантаяна, Р. Селларс), критичного раціоналізму (К. Поппер, І. Лакатос, П. Фейєрабенд) та Франкфуртської школи (М. Хоркхаймер, Ю.

Хабермас). Своєрідне переосмислення критицизму відбувається й у постструктуралізмі (Ж.-Ф. Ліотар, Ж. Дерріда, М. Фуко). Це свідчить про тяглість традиції критичного мислення від класичної філософії до сучасних підходів [51].

Період Просвітництва також відзначається переорієнтацією суспільної свідомості на ідеї демократії, гуманізму та щастя людини. Як зауважував О. Спіркін, девіз цієї епохи можна висловити словами: «Усе повинно постати перед судом розуму», а її заклик - «Май мужність розмірковувати самотійно!»

Р. Колінгвуд підкреслював, що для Вольтера філософія була синонімом незалежного й критичного мислення. Важливо й те, що саме в добу Просвітництва освіта набуває нового значення - стає, за висловом Л. Літвінчук, «щаблем культурної еволюції та способом формування людини».

В українській філософії цього періоду значний вплив справили погляди О. Потебні, який наголошував на нерозривному зв'язку мови та мислення: без мови розвиток мислення неможливий. Він вважав, що мова - це не лише засіб вираження істини, а й інструмент її відкриття. Українські мислителі також акцентували на гуманістичних і моральних засадах життя: так, І. Франко вважав пріоритетними загальнолюдські цінності та гуманістичні принципи над національними.

Отже, у філософії Просвітництва завершується формування передумов сучасної концепції критичного мислення. Ф. Бекон започаткував ідею очищення розуму від «ідолів», І. Кант - теорію критицизму та саморефлексії, Г. Гегель - концепцію мислення як процесу пізнання й розвитку духу, а мислителі Просвітництва розширили цю ідею, надавши їй гуманістичного змісту, орієнтованого на свободу думки, самотійність суджень і моральну відповідальність особистості [55].

У подальшому, звужуючи коло дослідження, звернемося до аналізу поглядів сучасних філософів на концепцію критичного мислення, які, спираючись на здобутки попередників, осмислюють їх у контексті

цивілізаційного розвитку людства.

Переходячи до сучасної світової філософії, доцільно розглянути погляди мислителів на мислення, зокрема щодо виникнення сучасної концепції критичного мислення (КМ), а також їхню позицію щодо інформації.

Витоки сучасної концепції КМ знаходяться в західній філософії ХХ ст. Згідно з Філософським енциклопедичним словником, різні течії й дослідники висвітлювали різні аспекти мислення:

- неопозитивізм та інші напрямки аналітичної філософії акцентували увагу на формально-логічних аспектах мислення;
- постпозитивізм повертався до дослідження змістових моментів мислення;
- раціоналістичні течії протистояли інтуїтивістським, феноменологічним і екзистенційним концепціям, що трактували мислення як споглядання ідеальних сутностей або заперечували здатність людини до раціонального пізнання об'єктивного світу.

К. Маркс і Ф. Енгельс розглядали мислення як форму духовної та теоретичної діяльності, підкреслюючи його зв'язок із матеріальним виробництвом і практичною діяльністю людей [68].

Важливий внесок у розвиток сучасної концепції КМ зробив Л. Вітгенштейн. У своєму «Логіко-філософському трактаті» (1921 р.) [65] він наголошував на важливості аналізу концепцій, їхніх можливостей та обмежень, а також на ролі мови в мисленні. Він визначав думку як усвідомлене речення і формулював ключові положення свого трактату: світ складається з фактів, логічний образ фактів утворює думку, а думка є усвідомлене речення; про те, що не можна висловити, слід мовчати.

Найбільший вплив на сучасну концепцію КМ здійснили філософські течії позитивізму (Г. Спенсер, К. Поппер) і прагматизму (В. Джемс, Дж. Дьюї). Основоположниками концепції КМ вважають К. Поппера та Дж. Дьюї.

Критичний раціоналізм К. Поппера ґрунтується на раціоналізмі: пізнання залежить від ідей, гіпотез і теорій, а не лише від емпіричних даних.

Людині властиві упередження й гіпотези, а досвід лише контролює й відбраковує їх. Теорії ніколи не стають абсолютними істинами, а залишаються потенційно спростовними [27].

Г. Ущатовська зазначає, що К. Поппер вважав будь-яке знання людським, сповненим помилок, упереджень і віри. Людина може критично оцінювати власні ідеї та ідеї інших. Вихідною умовою пошуку істини є формулювання гіпотез і теорій у формі, доступній для критики. У межах КМ можливо оцінювати результати власних розумових процесів, визначати правильність ухвалених рішень [57].

Поппер підкреслював, що джерела знання завжди можуть призвести до помилок, тому основним завданням мислителя є не пошук «чистого» джерела знань, а систематичне усунення помилок через критичну перевірку [65].

Прагматизм Дж. Дьюї трактує пізнання як пристосування людини до мінливого середовища. Мислення надає чіткості та гармонії проблемним ситуаціям, формуючи проблеми й проекти їх розв'язання [27]. В. Кремень та В. Ільїн розглядають концепцію Дьюї як інструменталізм: основою філософії є практична діяльність людини, а інтелект слугує для перетворення проблемних ситуацій у вирішені. Рефлексивне мислення, за Дьюї, - це активний, уважний аналіз думки або знання з урахуванням їхніх підстав і наслідків [28].

Філософи виділяють три етапи рефлексивного мислення:

1. Виявлення утруднення або дилеми, що стимулює постановку мети;
 - формулювання запитання для її вирішення;
 - оцінка кожного висновку щодо регульовальної мети та контролю процесу дослідження [24].

Таким чином, Поппер і Дьюї заклали основу сучасної концепції КМ: критичну перевірку знань, рефлексивне мислення та структурований процес розв'язання проблем.

Сучасні дослідники підкреслюють, що КМ продовжує розвиватися у логічному та освітньому напрямках, а його міждисциплінарний характер

ускладнює чітке визначення [67].

Сучасне трактування мислення у філософській літературі:

- мислення - вища форма активного відображення об'єктивної реальності, опосередковане пізнання суттєвих зв'язків і відношень [38];
- інформаційна діяльність, що через абстрагування, міркування і типізацію розкриває закономірності світу [62];
- активний процес, пов'язаний із вирішенням завдань і соціальним розвитком [61].

В. Розін наголошує, що сучасне мислення має бути «гностичним», адаптованим до нових умов та інформаційного середовища, а правильна думка - це думка, що відповідає вимогам часу, цінностям, нормам та критеріям рефлексії [55].

В. Кремень визначає шість характеристик сучасного мислення:

1. Отримання нових знань на основі наявних.
2. Пізнання середовища та його культурного значення.
3. Зміна уявлень про середовище для узгодженої соціальної поведінки.
4. Нормованість мислення (закони, логіка, категорії).
5. Надання реальності системності.
6. Створення нової культури та вирішення соціальних проблем, конституювання нової реальності [32].

Отже, сучасне мислення є соціально орієнтованим, ціннісно обґрунтованим, рефлексивним та критичним - саме такими є ознаки КМ у сучасній філософії.

1.2. Психолого-педагогічні умови розвитку критичного мислення студентів

Сучасна вища освіта орієнтована на особистісний розвиток, що передбачає активізацію самостійного мислення та критичного аналізу. Тому формування КМ слід розглядати через призму структури особистості, що

включає як біологічні, так і соціально обумовлені компоненти. Для цього вивчають основні психолого-педагогічні аспекти: структуру особистості, особливості студентів педагогічних спеціальностей та специфіку організації освітнього процесу у ЗВО.

Серед моделей структури особистості виділяють підходи Ананьєва, Маслоу, Роджерса, Костюка, Виготського, Рубінштейна, Леонтьєва та Петровського, які по-різному акцентують увагу на діяльності, соціальному середовищі та психічних властивостях. Для нашого дослідження найбільш доцільною є модель К. Платонова, що включає чотири основні підструктури (спрямованість, досвід, форми відображення, біологічні властивості) та дві накладені (характер і здібності), що дозволяє комплексно враховувати соціально та біологічно обумовлені аспекти особистості та планувати педагогічний вплив на формування КМ [2].

Студенти педагогічних спеціальностей денної форми навчання, переважно віком 17–22 роки, перебувають у юнацькому періоді та ранній дорослості, коли формується соціальна і професійна зрілість. Психофізіологічні особливості включають фізичне і статеве дозрівання, високий рівень активності та витривалості, а психосоціальні - самовизначення, професійне становлення, формування ціннісних орієнтацій і світогляду.

Таким чином, формування КМ у студентів педагогічних спеціальностей потребує врахування їх психофізіологічних та психосоціальних особливостей, розвитку критичного мислення через освітні та практичні завдання, спрямовані на самостійне аналізування, оцінювання та прийняття рішень, що відповідають майбутній професійній діяльності вчителя.

Щодо статевих особливостей слід зазначити, що на спеціальності педагогічного спрямування, вступає переважно жіноча аудиторія. Така тенденція пояснюється існуючими суспільними статоворольовими стереотипами, за якими чоловіки рідше обирають професії, пов'язані з вихованням та освітою. Дослідження Н. Мілорадової та Н. Мовмиги підтверджують цю закономірність, а позиція Е. Маккобі та С. Жаклін свідчить,

що дівчата зазвичай демонструють вищий рівень навчальної мотивації та успішності, що обумовлено більшою орієнтацією на освітню діяльність. Аналіз Е. Ільїна виділяє об'єктивні (непрестижність і нижча оплата праці) та суб'єктивні (схильність до взаємодії з дітьми) причини переважання жінок у сфері освіти, що також корелює із їхньою готовністю до активної участі в навчальному процесі, зокрема до розвитку критичного мислення [6].

Важливим аспектом організації навчальної діяльності є врахування типу темпераменту студентів. Психологи-біхевіористи (Г. Айзенк, Ю. Гіпенрейтер, Т. Еріксон, В. Мерлін, С. Рубінштейн) традиційно виокремлюють чотири типи: сангвінік, флегматик, холерик та меланхолік. Кожен із них характеризується специфічними особливостями, що впливають на сприйняття, взаємодію у групі та здатність до критичного аналізу інформації. Наприклад, сангвініки здатні генерувати нові ідеї, холерики швидко приймають рішення, флегматики реалізують поставлені завдання, а меланхоліки здійснюють оцінку якості виконаної роботи. Такий підхід до організації групової роботи є ключовим для розвитку критичного мислення, оскільки забезпечує ефективне поєднання різних стилів поведінки та когнітивних стратегій студентів [13].

Студенти віком 18–25 років перебувають у пізній юності, або студентському періоді, коли активно формується критичне мислення, світогляд та здатність до саморефлексії. Л. Столяренко підкреслює, що в цьому віці характерні розумова та моральна зрілість, критичність і самокритичність, схильність до рефлексії, прийняття відповідальних рішень та активна професійна й соціальна позиція. Ці особливості створюють сприятливі умови для формування КМ у процесі навчання у ЗВО.

Особлива увага приділяється підструктурі форм відображення, яка охоплює мислення, пам'ять, сприйняття, увагу та емоційно-вольові прояви. Дослідники (Б. Ананьєв, С. Єфіменко, К. Платонов, Д. Халперн) підкреслюють, що розвиток критичного мислення можливий лише через цілеспрямовану роботу над мисленням та метакогнітивними процесами. Метакогнітивний досвід, ментальні структури, ментальний простір і

репрезентації студента визначають здатність аналізувати ситуації, робити обґрунтовані висновки та корегувати власні дії. Недостатній розвиток ментальної репрезентації або неготовність перебудовувати образ ситуації може ускладнити процес формування КМ. Тому освітній вплив у ЗВО має передбачати навчання студентів плануванню, аналізу, синтезу та рефлексії власного мислення в умовах групової та індивідуальної діяльності [16].

Отже, ефективне формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей потребує комплексного врахування статевих особливостей, типу темпераменту, вікових психофізіологічних і психосоціальних характеристик, а також цілеспрямованого розвитку метакогнітивних компетентностей у процесі освітньої діяльності [4].

Ментальні репрезентації включають образи, схеми, емоційні враження та системи суджень, що дозволяють структурувати інформацію та здійснювати критичний аналіз. Критичне мислення (КМ) у студентів педагогічних спеціальностей формує саме такі когнітивні структури, де відбувається планування, прогнозування та рефлексія власного мислення.

У студентському віці активно розвиваються різні види мислення: абстрактне, теоретичне, гіпотетико-дедуктивне, образне, логічне. Освітній процес у ЗВО сприяє переходу до вищих рівнів абстрактного мислення, формує системність знань та здатність будувати когнітивні моделі світу. Розвиток мислення залежить від типу навчального матеріалу, завдань, способів навчання та активності студента, що робить його ефективним засобом формування КМ [20].

Мислення тісно пов'язане з мовленням: процес формулювання думки сприяє розвитку словесно-логічного мислення та формуванню КМ. Діалектичний зв'язок мовлення і мислення забезпечує активізацію когнітивних процесів, необхідних для аналізу та оцінки інформації, планування дій і прийняття обґрунтованих рішень.

Фізіологічна основа мислення визначається роботою різних зон головного мозку та взаємодією первинних і вторинних нервових систем.

Активізація мозкової діяльності через нейропсихологічні вправи (наприклад, освітня кінезіологія) сприяє покращенню навчальних процесів, розвитку різних типів мислення та підвищенню ефективності КМ [8].

Основні операції мислення – аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація – складають основу розвитку КМ. Важливим є врахування індивідуальних особливостей мислення: глибини, послідовності, самостійності, критичності, гнучкості та швидкості мислення. Глибоке, самостійне та критичне мислення дозволяє студенту оцінювати інформацію, формувати власні висновки та творчо підходити до розв’язання проблем [23].

Отже, студентський вік є сенситивним періодом для формування КМ у педагогічних спеціальностях, що передбачає цілеспрямовану роботу над розвитком когнітивних структур, мовленнєво-логічного мислення та метакогнітивних навичок.

1.3. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів

Концепція критичного мислення (КМ) досліджується в багатьох галузях науки - від філософії й психології до педагогіки та методології науки. Її вивчають у логіці, теорії прийняття рішень, риториці та масових комунікаціях, що підкреслює актуальність розвитку КМ. У педагогічній теорії та практиці важливо розуміти, як КМ формувалася вітчизняними та зарубіжними дослідниками [11].

Історично КМ бере початок у давнину. Як зазначає В. Кремень, епоха визначається рівнем розвитку мислення [32]. Сучасні дослідники виділяють три хвилі розвитку КМ:

1. Перша хвиля (1970–1982 рр.) - наголос на логіку та раціоналізм,

- навчання через перевірку тверджень (К. Попер, Е. Гласер, Д. Халперн).
2. Друга хвиля - уточнення змісту КМ залежно від авторського підходу (Д. Клустер, Р. Пауль, Д. Дьюї) [15].
 3. Третя хвиля — сучасне розуміння КМ, що включає особистісні характеристики критично мислячої людини, виходячи за межі суто навичок (Е. Ходос, Г. Соріна, К. Мередіт) [34].

Витоки КМ сягають античності, де Сократ започаткував метод запитань - майевтику. Його стратегія навчання передбачала критичну оцінку фактів, відокремлення логічних аргументів від суб'єктивних переконань та формування обґрунтованих висновків [18].

Платон і Аристотель продовжили цю традицію, наголошуючи на системному мисленні, критичному аналізі знань та пошуку істини на основі аргументів, а не віри. Діалог Платона «Горгій» демонструє, як постановка запитань допомагає формувати критичну позицію та уникати маніпуляцій [25].

Античні філософи показали, що критичне мислення дозволяє:

- аналізувати факти незалежно від особистих інтересів;
- формувати аргументи та передбачати наслідки дій;
- виявляти суперечки та реагувати на заперечення;
- бачити реальність без упереджень [37].

Отже, підвалини сучасної концепції КМ формуються через поєднання системного мислення, постановки запитань, критичного аналізу інформації та розвитку особистісних якостей, необхідних для обґрунтованого прийняття рішень у педагогічній діяльності [35].

Середньовіччя стало важливим етапом формування концепції КМ. У цей період почали критично оцінювати шляхи розмірковування, розробляти правила правильного мислення та звертати увагу на цінності демократії, права людини і свободу думки. Хоч термін «критичне мислення» з'явився пізніше, філософи поступово закладали підвалини цієї концепції, розвиваючи культуру мислення та раціональні способи аналізу інформації [29].

Фома Аквінський наголошував на систематичності мислення та «перехресному допиті» аргументів, підкреслюючи, що критичне мислення не відкидає усі традиційні переконання, а лише ті, що не мають обґрунтування [10].

Френсіс Бекон у своїх працях («The Advancement of Learning», «Велике відновлення наук») підкреслював емпіричне пізнання та необхідність уникати «дурних звичок мислення» – упереджень, хибних припущень та логічних помилок. Він виділяв чотири типи «ідолів», які спотворюють мислення: племені, ринку, театру та шкіл [57; 58].

Рене Декарт розвинув принцип систематичного сумніву, наголошуючи на дисципліні розуму й перевірці кожного судження, що стало основою методу критичного мислення [60; 63].

Філософи епохи Відродження та Просвітництва, зокрема Ніколо Макіавеллі, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ш.-Л. Монтеск'є, Вольтер, Д. Дідро і Ж.-Ж. Руссо, підкреслювали необхідність критичного аналізу соціальних, політичних і моральних явищ, розвивали ідеї інтелектуальної свободи та відповідальності людини за власні рішення [36].

Р. Бойл і І. Ньютон демонстрували приклад критичного підходу у природничих науках, спираючись на емпіричні докази й логічний аналіз. У XIX ст. О. Конт і Г. Спенсер застосовували критичне мислення до соціальних і біологічних явищ, що вплинуло на розвиток нових наукових дисциплін, а ідеї К. Маркса та А. Сміта демонстрували критичний підхід у політико-економічному аналізі [49].

Отже, середньовічний період характеризується:

- критичним аналізом існуючих знань та переконань;
- розвитком систематичного підходу до мислення;
- акцентом на емпіричне пізнання та перевірку фактів;
- формуванням передумов для сучасної концепції КМ, що включає цінності свободи думки, прав людини та відповідального громадянства [39].

Сучасний період розвитку КМ характеризується виникненням власне концепції та її інтеграцією у педагогічну теорію й практику. Провідними дослідниками цього етапу є Е. Гласер, Дж. Дьюї, А. Кроуфорд, Ж. Піаже, У. Самнер та інші [3].

Робота У. Самнера «Фолквейс» (1906) стала новаторським дослідженням соціології й антропології. Він показав, що людський розум схильний мислити соціоцентрично, а школи можуть виконувати некритичну функцію соціального виховання. Самнер наголошував, що критична здатність – це продукт освіти, розумова звичка й сила, яка захищає від оман, забобонів і упереджень. Освіта має формувати вміння аналізувати, перевіряти інформацію й приймати обґрунтовані рішення [12].

Ж. Піаже підкреслював необхідність розвивати критичну думку, здатну розглядати ситуації з різних поглядів і досягати «свідомої реалізації» мислення [19].

Сучасна концепція КМ в педагогіці сформувалася з кінця ХХ ст. (1970–1990-ті рр.) у Північній Америці як метод реорганізації освітньої системи. Кризова ситуація в освіті того часу вимагала випускників, здатних критично мислити, аналізувати та застосовувати інформацію [31]. Реформа навчання була спрямована на розвиток саморефлексії та критичного мислення, а не лише на запам'ятовування фактів [33].

Дж. Дьюї, якого вважають «батьком КМ», визначав його як «активний, наполегливий і ретельний розгляд переконань або знання у світлі основ, які його підтримують, і висновків, до яких воно прагне» [40]. Його роботи заклали методологічну основу для розвитку критичного мислення в освіті.

Через 30 років після Дьюї Е. Гласер уточнив визначення КМ і став співавтором відомого тесту на КМ Ватсона–Гласера [45].

Отже, сучасний період розвитку вирізняється формуванням концепції як педагогічного інструменту, спрямованого на розвиток критичного мислення в освітньому процесі та підготовку громадян, здатних аналізувати інформацію.

Висновки до першого розділу

Формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей має глибоке філософське підґрунтя. Витоки концепції критичного мислення простежуються від античності (Сократ, Платон, Аристотель), через середньовічні, ново- та новітні філософські течії (Фома Аквінський, Р. Декарт, І. Кант, Ф. Бекон, Г. Гегель) до сучасних західних та українських мислителів, що свідчить про тяглість традицій критичного аналізу, саморефлексії та аргументованого пізнання.

Критичне мислення у сучасній педагогічній науці розглядається як раціонально-ціннісна діяльність особистості, що поєднує аналіз, сумнів, рефлексію та творче переосмислення реальності. Його ознаки включають соціальну орієнтацію, ціннісну обґрунтованість, рефлексивність та здатність до критичної оцінки інформації.

Психолого-педагогічні умови розвитку критичного мислення у студентів передбачають врахування вікових, психофізіологічних, психосоціальних та статевих особливостей студентів. Особливу роль відіграють ментальні репрезентації, метакогнітивні навички, когнітивні операції мислення та мовленнєво-логічна діяльність.

Тип темпераменту студентів (сангвінік, флегматик, холерик, меланхолік) впливає на їхню здатність до критичного аналізу, що вимагає організації навчальної діяльності з урахуванням різних стилів мислення та взаємодії у групі.

Формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей ефективно через комплексний педагогічний вплив, що включає освітні та практичні завдання, спрямовані на розвиток планування, прогнозування, аналізу, синтезу та рефлексії власного мислення.

Досвід вітчизняних і зарубіжних дослідників демонструє багатовимірність підходів до розвитку критичного мислення: від навчання

логіці та раціоналізму (перша хвиля) до інтеграції особистісних характеристик, рефлексивності та соціально-гуманістичного змісту мислення (сучасна, третя хвиля).

Систематичне вивчення концепцій КМ у різні історичні періоди свідчить, що розвиток критичного мислення пов'язаний із впровадженням методів діалогу, емпіричного аналізу, логічного міркування та оцінки соціально-етичних аспектів діяльності, що є необхідним для підготовки компетентного педагога.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Методологічні засади та методики дослідження рівня розвитку критичного мислення студентів

Методологічною основою дослідження процесу формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей виступають положення сучасної філософії освіти, психології мислення, когнітивної педагогіки, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів.

Критичне мислення розглядається як інтегративна якість особистості, що поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти, забезпечуючи здатність майбутнього педагога до усвідомленого аналізу інформації, аргументованого прийняття рішень, рефлексії та творчого переосмислення професійних ситуацій.

Виходячи з мети та завдань дослідження, у процесі емпіричної роботи було застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів:

1. Теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми формування критичного мислення.
2. Емпіричні методи: анкетування, тестування, спостереження, методи самооцінювання, експертна оцінка.
3. Методи математичної статистики: кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, що дозволив визначити рівень сформованості критичного мислення студентів.

Для діагностики рівня розвитку критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей використовувались такі методики:

1. Авторська анкета з питань самосприйняття студентами власного рівня критичного мислення, розуміння його значення для майбутньої педагогічної діяльності.

2. Метод педагогічного спостереження - спрямований на вивчення особливостей прояву елементів критичного мислення в освітньому процесі (участь у дискусіях, обґрунтування позицій, аналіз навчальних ситуацій).

Дослідження проводилося у три етапи:

1. Підготовчий етап, під час якого визначалась мета, завдання та розроблявся інструментарій дослідження.
2. Констатувальний етап, а саме емпіричне виявлення рівнів сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей.
3. Аналітичний етап під час якого здійснювалась обробка результатів, інтерпретація отриманих даних, формулювання висновків.

У дослідженні брали участь студенти магістратури кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України спеціальностей «Педагогіка вищої школи» та «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (загалом 62 особи).

Рівень сформованості критичного мислення оцінювався за трьома критеріями:

- когнітивним (здатність логічно аналізувати та аргументувати);
- рефлексивним (усвідомлення власних способів мислення, готовність до переоцінки позицій);
- ціннісно-мотиваційним (інтерес до пошуку істини, відкритість до нових ідей, гнучкість мислення).

Критерії оцінювання рівня сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей:

1. Когнітивний критерій

Цей критерій відображає ступінь розвитку інтелектуальних умінь студента, пов'язаних із логічним аналізом, аргументацією та здатністю до обґрунтованих висновків.

За цим критерієм оцінюється:

- уміння аналізувати інформацію, факти, явища, тексти, судження;
- здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- уміння робити висновки на основі доказів;
- здатність виявляти логічні помилки й суперечності;
- володіння навичками аргументованого доведення власної позиції.

Розвинене когнітивне мислення свідчить про інтелектуальну зрілість майбутнього педагога, здатність до логічного структурування знань і застосування їх у практичних ситуаціях.

2. Рефлексивний критерій

Визначає рівень усвідомлення студентом власного мислення, його гнучкість і готовність переглядати переконання в разі отримання нових аргументів чи фактів. Передбачає:

- уміння аналізувати власні способи розв'язання проблеми;
- здатність до самооцінки та самокорекції мисленнєвих процесів;
- відкритість до обговорення альтернативних точок зору;
- готовність визнавати помилки й удосконалювати судження.

Рефлексивність є необхідною умовою професійного розвитку майбутнього педагога, оскільки сприяє формуванню внутрішньої культури мислення й критичного самоствалення.

3. Ціннісно-мотиваційний критерій

Характеризує мотиваційну основу критичного мислення - прагнення до пошуку істини, відкритість до нових ідей, потребу в обґрунтованих судженнях. Передбачає:

- інтерес до пізнавальної діяльності;
- внутрішню мотивацію до аналізу та осмислення інформації;
- толерантність до невизначеності та різних поглядів;
- готовність відстоювати власну позицію на основі раціональних аргументів;
- ціннісне ставлення до істини, знання та інтелектуальної чесності.

Цей критерій показує, наскільки критичне мислення інтегроване у світогляд студента, визначає його пізнавальну активність та культуру спілкування (табл.2.1).

Таблиця 2.1

Рівень сформованості критичного мислення студентів за критеріями [66]

Критерії	Показники сформованості	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Когнітивний (здатність логічно аналізувати та аргументувати)	Уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки; логічність суджень, аргументованість позицій	Демонструє стійкі аналітичні вміння, аргументує власну думку логічно й доказово	Частково володіє аналітичними навичками, іноді допускає неточності у висновках	Має труднощі з аналізом, судження поверхові, аргументація відсутня або хибна
Рефлексивний (усвідомлення власних способів мислення, готовність до переоцінки позицій)	Здатність до самоаналізу, самокорекції, критичного ставлення до власних дій і суджень	Усвідомлює процес власного мислення, здатен переглядати позиції під впливом нових фактів	Частково усвідомлює свої мисленнєві стратегії, але рідко їх переглядає	Не усвідомлює власних способів мислення, не схильний до самокритики
Ціннісно-мотиваційний (інтерес до пошуку істини, відкритість до нових ідей, гнучкість мислення)	Пізнавальна активність, толерантність до інших думок, готовність до обґрунтованого діалогу	Має сталий інтерес до пізнання, відкритий до нових ідей, прагне до істини	Виявляє інтерес епізодично, частково готовий до сприйняття альтернатив	Пасивний у пізнанні, схильний до догматизму, уникає обговорень

Кожен критерій мав три рівні прояву - високий, середній, низький (табл.2.1).

Таблиця 2.1.

Рівні прояву критеріїв сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей [64]

Критерій	Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Когнітивний (здатність логічно аналізувати та	Здатність логічно мислити, аналізувати, робити	Студент послідовно аналізує інформацію,	Студент переважно логічно мислить,	Студент має труднощі з аналізом і узагальненням,

аргументувати)	обґрунтовані висновки	виявляє причинно-наслідкові зв'язки, аргументує судження, вміє відрізнити факти від припущень	але часом спирається на інтуїцію чи чужі судження без глибокого аналізу	часто робить висновки поверхово, без аргументації
Рефлексивний (усвідомлення власних способів мислення, готовність до переоцінки позицій)	Здатність до самопостереження, оцінки власних думок, критичної самооцінки	Студент усвідомлює власний процес мислення, здатний коригувати свої судження, відкритий до переосмислення позицій	Частково усвідомлює власні мисленнєві стратегії, іноді схильний до стереотипів або емоційного оцінювання	Не усвідомлює власних мисленнєвих дій, не готовий до перегляду поглядів, діє автоматично
Ціннісно-мотиваційний (інтерес до пошуку істини, відкритість до нових ідей, гнучкість мислення)	Мотивація до пізнання, відкритість до нового, гнучкість суджень	Виявляє стійкий інтерес до пізнавальної діяльності, прагне самостійно шукати істину, толерантний до різних точок зору	Має вибірковий інтерес до нових знань, приймає нові ідеї лише частково, не завжди проявляє гнучкість мислення	Відсутня мотивація до пізнання, нецікавиться альтернативними думками, мислення ригідне, догматичне

Для вивчення рівня сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей нами була розроблена авторська анкета «Самосприйняття студентами власного рівня критичного мислення та розуміння його значення для майбутньої професійної діяльності» (додаток А).

Методика побудована на основі положень про структуру критичного мислення, запропонованих у працях Дж. Дьюї, Е. Гласера, Р. Пола, Л. Елдер, Т. Бартелл, які визначають критичне мислення як інтегративну якість особистості, що включає когнітивний, рефлексивний та ціннісно-мотиваційний компоненти [53].

Анкета спрямована на виявлення суб'єктивного усвідомлення студентами власного рівня розвитку критичного мислення, ставлення до цього процесу та розуміння його значущості у майбутній педагогічній діяльності.

Мета анкети: дослідити рівень самосприйняття критичного мислення студентами, визначити вираженість його когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів.

Завдання анкети:

1. Визначити, наскільки студенти здатні логічно аналізувати, аргументувати, розрізняти факти й судження.
2. Виявити рівень усвідомлення власних способів мислення, готовність до переоцінки власних позицій.
3. Оцінити мотивацію до пізнання, відкритість до нових ідей, гнучкість і прагнення до інтелектуального розвитку.

Анкета містить 15 тверджень, об'єднаних у три блоки відповідно до критеріїв:

- когнітивний критерій – пункти 1–5;
- рефлексивний критерій – пункти 6–10;
- ціннісно-мотиваційний критерій – пункти 11–15.

Кожне твердження оцінюється респондентами за 5-бальною шкалою Лайкерта:

- 1 – зовсім не згоден(на);
- 2 – скоріше не згоден(на);
- 3 – важко сказати;
- 4 – скоріше згоден(на);
- 5 – повністю згоден(на).

Отримані бали підсумовуються за кожним критерієм окремо. На основі сумарного показника визначається рівень сформованості критичного мислення (табл.2.2).

Таблиця 2.2.

Рівень сформованості критичного мислення

Рівень сформованості	Сума балів за кожним критерієм
Високий	21–25 балів
Середній	15–20 балів
Низький	до 14 балів

Загальний рівень критичного мислення студента визначається як середнє арифметичне показників трьох критеріїв.

Анкета має змістову валідність, оскільки її зміст базується на теоретичних положеннях про структуру критичного мислення, підтверджених сучасними дослідженнями у сфері педагогіки та психології.

Для перевірки надійності методики передбачено кореляційний аналіз між показниками окремих критеріїв та загальним рівнем критичного мислення.

Переваги методики:

- комплексне охоплення основних компонентів критичного мислення;
- орієнтація на самооцінку, що дозволяє визначити рівень усвідомлення студентами власного інтелектуального розвитку;
- можливість подальшої порівняльної діагностики до та після педагогічного впливу (формульовального етапу експерименту).

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що розроблена методологічна система дослідження ґрунтується на поєднанні теоретико-аналітичних і емпіричних підходів, що забезпечує її комплексний і достовірний характер. Використання авторської анкети, педагогічного спостереження та методів математичної статистики дало змогу не лише визначити реальний рівень сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей, але й виявити особливості прояву його когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів. Такий підхід дозволив отримати цілісне уявлення про структуру критичного мислення як інтегративної якості особистості майбутнього педагога, що проявляється у здатності до аналітичного осмислення інформації, рефлексії власних дій і ціннісно-вмотивованого пізнання. Застосована методика створює надійне підґрунтя для

подальшого формувального етапу експерименту, спрямованого на розроблення та апробацію педагогічних умов розвитку критичного мислення у процесі навчання у закладах вищої освіти.

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту

Констатувальний етап експерименту мав на меті виявити реальний стан сформованості критичного мислення студентів магістратури педагогічних спеціальностей на початковому етапі дослідження. Для цього було використано авторську анкету «Самосприйняття рівня критичного мислення та його значення у майбутній педагогічній діяльності», розроблену з урахуванням трьох критеріїв: когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного.

У дослідженні брали участь 62 студенти магістратури кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України, які навчалися за спеціальностями «Педагогіка вищої школи» та «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті». Анкетування здійснювалося добровільно, а відповіді респондентів були анонімними.

Аналіз анкет дозволив визначити рівень сформованості критичного мислення студентів за трьома критеріями, кожен з яких оцінювався за трьома рівнями прояву — високим, середнім і низьким.

Когнітивний критерій характеризує здатність студентів логічно аналізувати, порівнювати факти, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та аргументовано відстоювати власну позицію.

Розподіл рівнів серед респондентів за когнітивним критерієм склав: високий рівень – 15 осіб (24,2 %), середній – 29 осіб (46,8 %), низький – 18 осіб (29,0 %).

Студенти з високим рівнем демонстрували вміння системно аналізувати інформацію, логічно обґрунтовувати судження та відрізнити факти від

припущень. Середній рівень характеризувався частковим володінням аналітичними навичками та іноді поверховим підходом до аргументації. Студенти з низьким рівнем мали труднощі з логічним узагальненням та аргументацією власних позицій (рис.2.1).

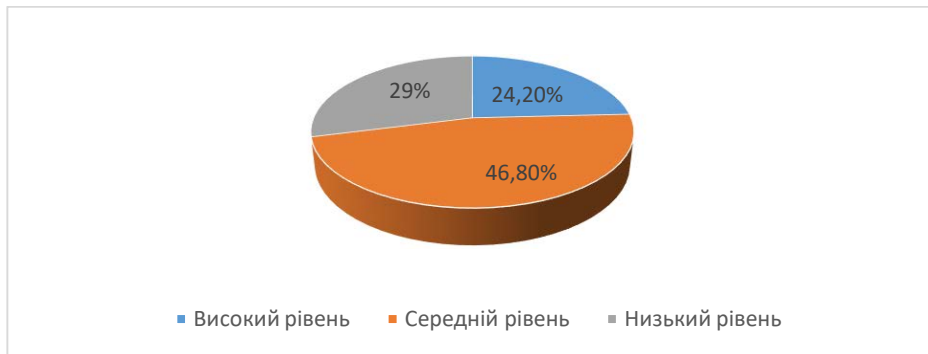


Рис.2.1. Результати оцінювання респондентів за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рефлексивний критерій відображає усвідомлення студентами власних способів мислення, готовність до переоцінки позицій та гнучкість у прийнятті рішень. Отримані дані свідчать, що високий рівень сформованості рефлексивного критерію склав 19,4 % (12 осіб), середній - 51,6 % (32 особи), а низький - 29,0 % (18 осіб).

Респонденти з високим рівнем демонстрували здатність до системного самоаналізу та коригування власних суджень. Студенти середнього рівня іноді усвідомлювали свої мисленнєві стратегії, але не завжди їх коригували. Низький рівень характеризувався автоматичним прийняттям рішень без рефлексії (рис.2.2).

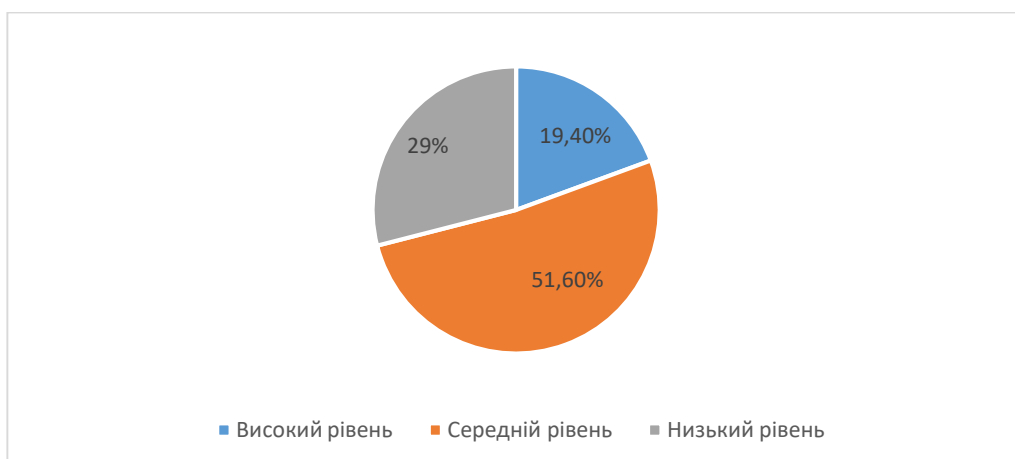


Рис.2.2. Результати оцінювання респондентів за рефлексивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Ціннісно-мотиваційний критерій відображає інтерес до пошуку істини, відкритість до нових ідей, самостійність суджень та готовність до конструктивного діалогу. Отримані дані, засвідчили, що 17 осіб (27,4%) мають високий рівень, 27 осіб (43,5 %) - середній, а 18 осіб (29,0%) – низький.

Студенти з високим рівнем проявляли стійкий інтерес до пізнання, активну участь у дискусіях та готовність шукати аргументи для власної позиції. Середній рівень відзначався епізодичним проявом пізнавальної активності. Низький рівень характеризувався байдужістю до пошуку істини та догматичним мисленням (рис.2.3).

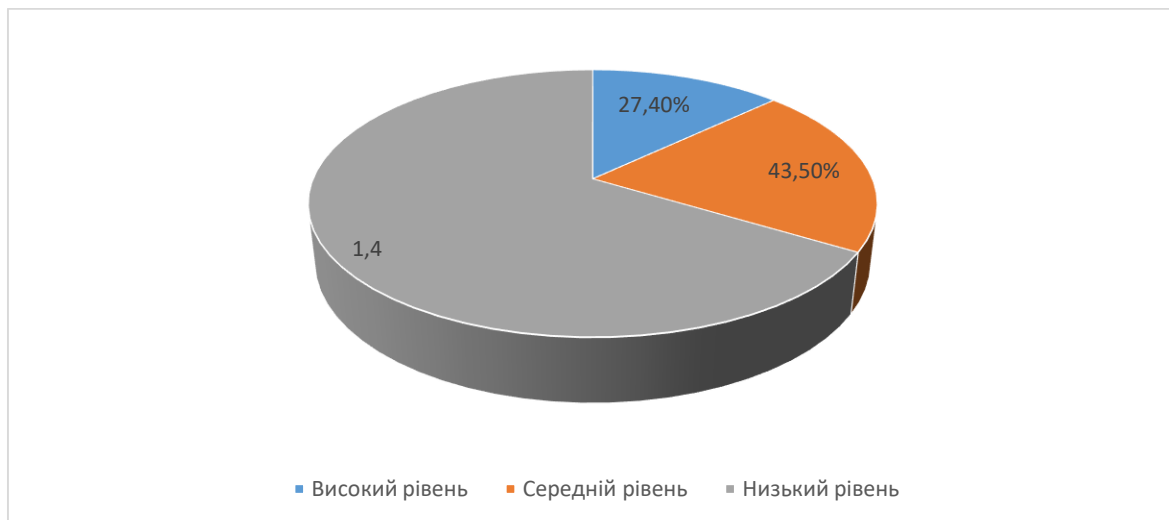


Рис.2.3. Результати оцінювання респондентів за рефлексивним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу експерименту свідчить про певну неоднорідність у рівнях розвитку трьох компонентів критичного мислення серед студентів магістратури.

Так, когнітивний компонент, що включає здатність логічно аналізувати інформацію, аргументувати власну позицію та робити обґрунтовані висновки, демонструє найвищі показники серед респондентів. Зокрема, 15 осіб (24,2 %) виявили високий рівень розвитку когнітивних умінь, а 29 осіб (46,8 %) - середній рівень, що свідчить про достатню підготовленість більшості

учасників дослідження до аналітичної діяльності та використання логічного мислення у навчальному процесі (рис.2.4).

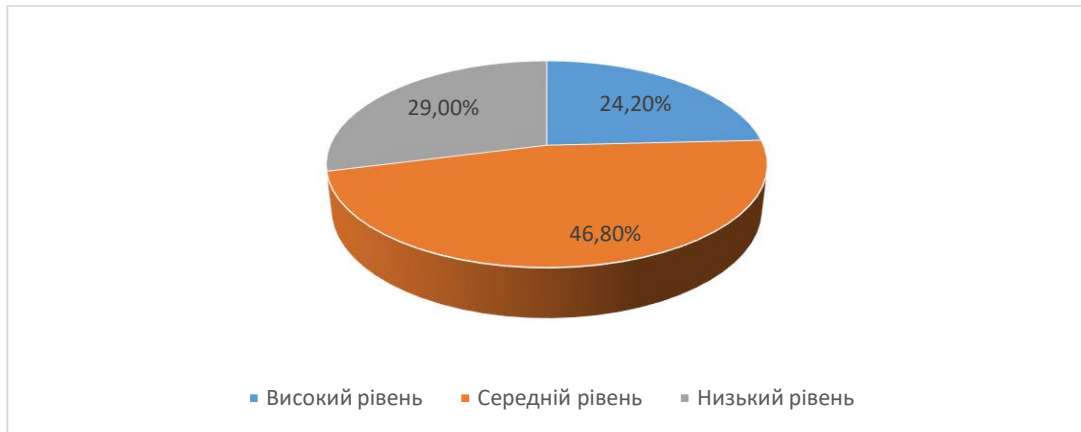


Рис. 2.4. Середні показники опитуваних за когнітивним критерієм

Натомість рефлексивний компонент, який відображає усвідомлення власних способів мислення, здатність до самокорекції та готовність переглядати власні переконання, показав нижчі результати: лише 12 осіб (19,4 %) досягли високого рівня, а більшість респондентів, 32 особи (51,6 %), продемонстрували середній рівень, тобто частково усвідомлюють свої мисленнєві стратегії і рідко переоцінюють власні позиції. Це свідчить про необхідність більш цілеспрямованого педагогічного впливу для розвитку рефлексивності та формування здатності до критичної самоперевірки, що є ключовим для професійного зростання майбутніх педагогів (рис.2.5).

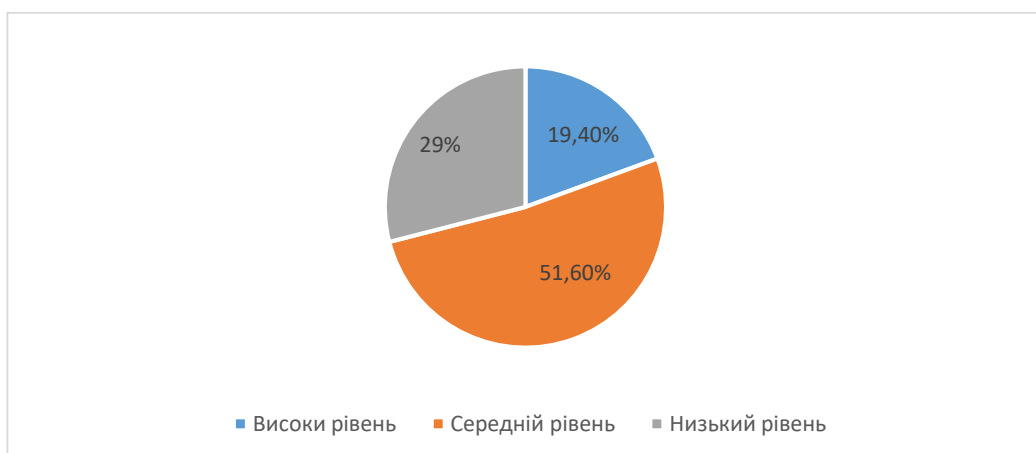


Рис. 2.5. Середні показники опитуваних за рефлексивним критерієм

Щодо ціннісно-мотиваційного компоненту, що характеризує інтерес до пізнання, відкритість до нових ідей і прагнення до обґрунтованих суджень,

результати розподілилися таким чином: високий рівень зафіксовано у 17 студентів (27,4 %), середній у 27 осіб (43,5 %). Це свідчить про те, що більшість магістрантів виявляють певну мотивацію до інтелектуальної діяльності та відкритість до нових знань, проте ще частково проявляють пасивність у самостійній когнітивній активності (рис.2.6).

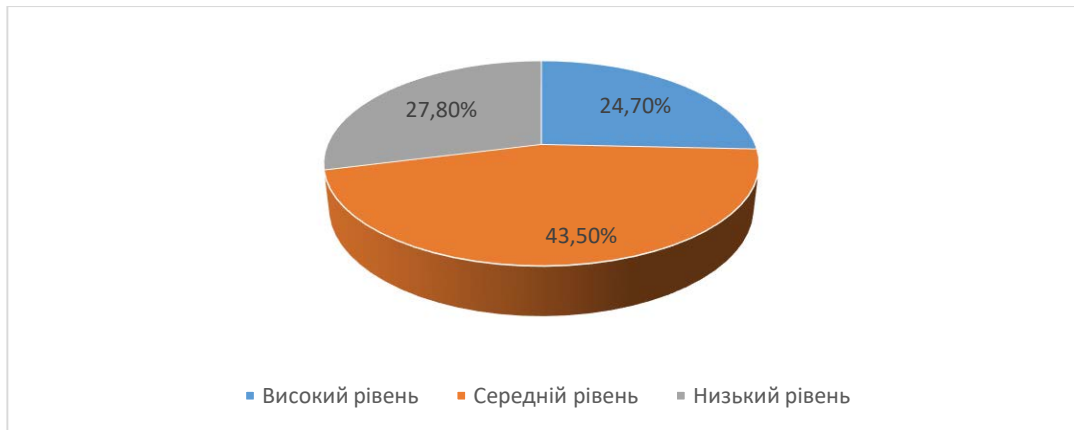


Рис. 2.6. Середні показники опитуваних за ціннісно-мотиваційним критерієм

Отримані дані свідчать, що переважна більшість студентів магістратури, а це 29 осіб (47,3%) має середній рівень сформованості критичного мислення, що свідчить про потенціал для його розвитку в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу. Майже третина респондентів, 18 осіб (29%), продемонструвала низький рівень, що підкреслює необхідність створення спеціальних умов для стимулювання аналітичної активності, розвитку рефлексивних навичок та пізнавальної мотивації. Відповідно, високий рівень продемонструвало 15 осіб (23,7%). Узагальнені результати сформованості критичного мислення респондентів наведено у табл.2.3.

Таблиця 2.3.

Результати сформованості критичного мислення респондентів на констатувальному етапі експерименту

Критерій	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Когнітивний	24,2 %	46,8 %	29,0 %
Рефлексивний	19,4 %	51,6 %	29,0 %
Ціннісно-мотиваційний	27,4 %	43,5 %	29,0 %
Середній показник	23,7 %	47,3 %	29,0 %

Отже, порівняльний аналіз трьох компонентів критичного мислення демонструє, що серед студентів магістратури найбільш розвинутим є когнітивний компонент, тоді як рефлексивний аспект потребує більш системного та цілеспрямованого розвитку, а ціннісно-мотиваційний компонент характеризується середньою вираженістю і потребує стимулювання для підвищення пізнавальної активності та відкритості до нових ідей (рис.2.7)

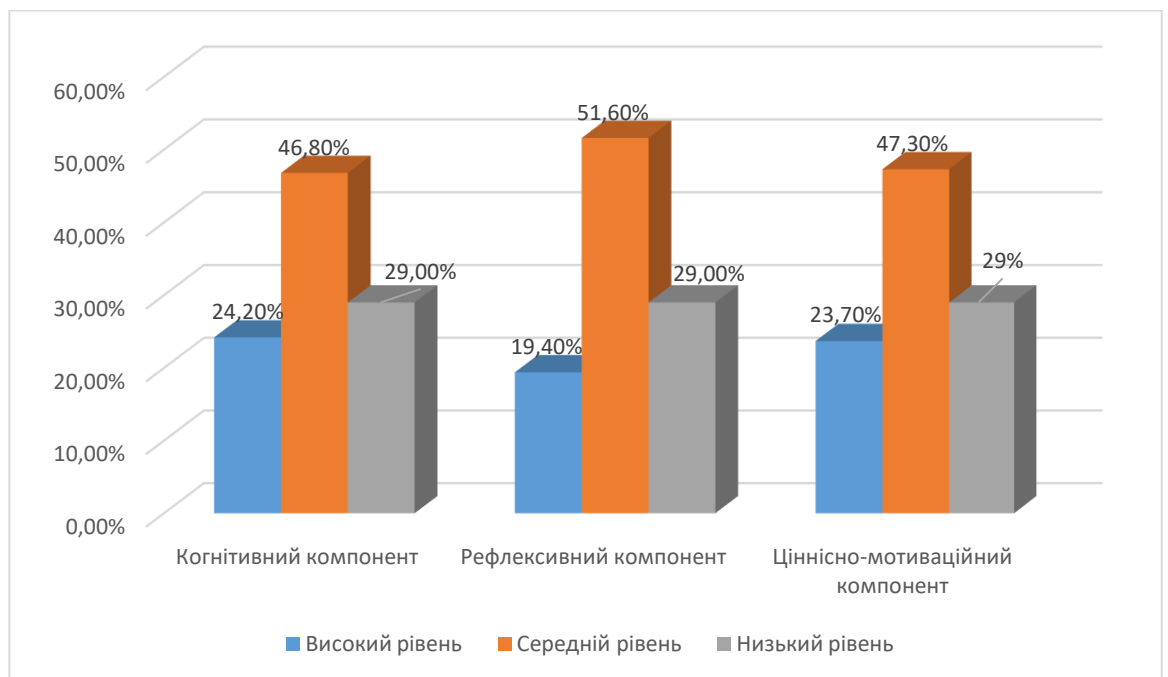


Рис.2.7. Порівняльний аналіз трьох компонентів критичного мислення респондентів на констатувальному етапі експерименту

Отже, результати констатувального етапу підтвердили, що рівень критичного мислення студентів магістратури загалом є середнім, що визначає необхідність проведення формувального експерименту для підвищення його рівня у процесі навчання.

2.3. Визначення факторів, що впливають на рівень сформованості критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей

Формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей є складним багатофакторним процесом, що залежить від взаємодії індивідуальних, соціальних та педагогічних чинників. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту та даних авторської анкети дозволяє виділити ключові фактори, які впливають на рівень розвитку когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів критичного мислення.

До індивідуально-психологічних факторів відносяться:

- рівень інтелектуальної підготовленості та аналітичних здібностей;
- мотиваційна спрямованість студента на пізнання та саморозвиток;
- особистісні риси, такі як відкритість до нового, гнучкість мислення, толерантність до різних точок зору;
- попередній досвід участі у дискусіях, наукових конференціях та практичній діяльності, що стимулює критичний аналіз інформації [59].

Аналіз показав, що студенти з високим рівнем когнітивних умінь зазвичай мають розвинену аналітичну підготовку та активну позицію у навчальному процесі.

Суттєвий вплив на формування критичного мислення здійснюють педагогічні фактори:

- організація навчального процесу, яка включає проблемно-орієнтовані завдання, дискусії, кейс-методи та інтерактивні технології;
- якість педагогічного супроводу, тобто рівень компетентності викладачів у стимулюванні мисленнєвої активності студентів;
- наявність зворотного зв'язку, що сприяє розвитку рефлексивного компонента та вміння аналізувати власні дії та рішення.

Результати дослідження засвідчують, що студенти, які регулярно залучені до дискусій, проєктних завдань та критичного аналізу навчального матеріалу, демонструють більш високий рівень рефлексивності та ціннісно-мотиваційної активності [56].

Важливу роль відіграють соціально-культурні фактори, зокрема:

- академічне середовище та взаємодія з однолітками, яке стимулює обмін думками та розвиток критичного ставлення;
- участь у наукових гуртках, студентських об'єднаннях та освітніх проектах, що формує готовність до самостійного мислення;
- вплив інформаційного середовища, доступ до різноманітних джерел знань, що розширює горизонти пізнання [54].

Виявлено, що студенти, які активно комунікують у науковому середовищі, проявляють більш високі показники відкритості до нових ідей і здатності до аргументованої дискусії.

До методологічних та інструментальних факторів належать:

- використання авторської анкети та методик самооцінки, що дозволяють студентам усвідомити власний рівень критичного мислення;
- систематичне оцінювання та аналіз результатів, що сприяє формуванню рефлексивного підходу до власної навчальної діяльності [52].

Таким чином, комплексне поєднання індивідуально-психологічних, педагогічних, соціально-культурних та методологічних чинників створює сприятливі умови для формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей.

Таблиця 2.4

Фактори, що впливають на рівень сформованості критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей [52]

Група факторів	Конкретні чинники	Компоненти критичного мислення, на які впливають
Індивідуально-психологічні	<ul style="list-style-type: none"> - Рівень аналітичних та інтелектуальних здібностей - Мотивація до пізнання та саморозвитку - Особистісні риси (відкритість, гнучкість мислення, толерантність) - Попередній досвід участі у дискусіях та практичній діяльності 	Когнітивний, рефлексивний, ціннісно-мотиваційний
Педагогічні	<ul style="list-style-type: none"> - Організація навчального процесу (проблемно-орієнтовані завдання, кейси, дискусії) 	Когнітивний, рефлексивний, ціннісно-мотиваційний

	<ul style="list-style-type: none"> - Компетентність викладачів у стимулюванні мисленнєвої активності - Наявність зворотного зв'язку 	
Соціально-культурні	<ul style="list-style-type: none"> - Академічне середовище та взаємодія з однолітками - Участь у наукових гуртках, студентських проектах - Доступ до різноманітних джерел знань та інформаційного середовища 	Когнітивний, рефлексивний, ціннісно-мотиваційний
Методологічні та інструментальні	<ul style="list-style-type: none"> - Використання авторських анкет та методик самооцінки - Систематичне оцінювання та аналіз результатів навчальної діяльності 	Рефлексивний, ціннісно-мотиваційний

Як бачимо, кожна група факторів впливає на один або декілька компонентів критичного мислення - когнітивний, рефлексивний та ціннісно-мотиваційний. Індивідуально-психологічні фактори відображають особистісні та пізнавальні особливості студента, педагогічні фактори - умови навчання та якість освітнього супроводу, соціально-культурні фактори - вплив академічного середовища і спільнот, а методологічні чинники визначають роль інструментів діагностики та оцінювання у розвитку критичного мислення.

Наведена інформація у табл.1.4 допомагає систематизувати фактори, що слід враховувати при плануванні навчальної діяльності та розробці програм розвитку критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей (рис.2.8).



Рис.2.8. Фактори, що впливають на рівень сформованості критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей [50]

Отже, рівень сформованості критичного мислення студентів визначається не окремим чинником, а взаємодією кількох груп впливових факторів. Найбільш значущими є педагогічні умови навчання та активна участь студентів у пізнавальних, дискусійних та дослідницьких активностях. Для ефективного розвитку критичного мислення необхідне системне поєднання стимулюючого освітнього середовища, активного залучення студентів до аналітичної діяльності та підтримки індивідуальної мотивації.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було здійснено емпіричне дослідження стану сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у закладі вищої освіти. На основі системного аналізу психолого-педагогічних джерел визначено методологічні засади, критерії, показники та рівні сформованості критичного мислення майбутніх педагогів.

З метою діагностики рівня розвитку критичного мислення було застосовано комплекс методів, серед яких авторська анкета, педагогічне спостереження та методи самооцінювання. Визначено три основні критерії сформованості критичного мислення: когнітивний, рефлексивний та ціннісно-мотиваційний, кожен із яких характеризує окремі аспекти інтелектуальної, емоційно-вольової та особистісної сфери студентів.

Результати констатувального етапу експерименту, у якому взяли участь 62 студенти магістратури кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України спеціальностей «Педагогіка вищої школи» та «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», засвідчили переважання середнього рівня сформованості критичного мислення. Зокрема, середні показники за критеріями становили:

- когнітивний: 46,8 % студентів;
- рефлексивний: 51,6 %;
- ціннісно-мотиваційний - 43,5 %.

Це свідчить про наявність потенціалу до подальшого розвитку критичного мислення, але також - про потребу в цілеспрямованій педагогічній роботі для підвищення його рівня.

Виявлено, що когнітивний компонент має порівняно вищі результати, що зумовлено орієнтацією студентів на логічний аналіз і пошук правильних відповідей у навчальному процесі. Натомість рефлексивний компонент виявився найменш розвиненим - значна частина студентів лише частково усвідомлює власні мисленнєві стратегії та рідко здійснює критичну

самооцінку. Ціннісно-мотиваційний компонент характеризується вибіркоким інтересом до нових ідей і недостатньою стійкістю пізнавальної мотивації.

Проведений аналіз дозволив визначити основні фактори, що впливають на рівень сформованості критичного мислення, серед яких: особистісна мотивація до пізнання, характер освітнього середовища, педагогічна взаємодія, організація навчального процесу та використання активних методів навчання. Саме вони забезпечують цілісне поєднання когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів критичного мислення.

Отже, констатувальний етап дослідження підтвердив, що формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможного фахівця нової генерації. Отримані результати стали підґрунтям для подальшої розробки та впровадження педагогічної моделі формування критичного мислення, яка буде представлена у наступному розділі дослідження.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗВО

3.1. Розроблення моделі формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей

Результати теоретичного та емпіричного етапів дослідження засвідчили, що ефективне формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей можливе лише за умови створення цілісної педагогічної системи, орієнтованої на розвиток когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів.

З цією метою нами було розроблено модель формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у закладі вищої освіти, яка є теоретико-практичним відображенням взаємозв'язку цілей, принципів, педагогічних умов, змісту, технологій, методів і очікуваних результатів.

Модель базується на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та рефлексивного підходів, що забезпечують розвиток здатності майбутніх педагогів до аналізу, оцінювання та самостійного прийняття обґрунтованих рішень.

Структура моделі формування критичного мислення включає такі блоки:

I. Цільовий блок, який визначає стратегічну мету, завдання та орієнтири розвитку критичного мислення студентів.

Мета моделі полягає у формуванні у студентів здатності до критичного сприйняття інформації, логічного аналізу, аргументованого оцінювання педагогічних явищ і прийняття самостійних рішень у професійній діяльності.

Основні завдання:

- розвиток інтелектуальних умінь аналізу, синтезу, аргументації;

- формування рефлексивних умінь і навичок самооцінювання;
- стимулювання мотивації до пізнання, толерантності до альтернативних думок і відкритості до нового.

II. Теоретико-методологічний блок, який ґрунтується на таких принципах:

- науковості (опора на перевірені знання та логіку доказів);
- рефлексивності (усвідомлення власного мислення);
- діяльності (активне залучення студентів до пізнавальної діяльності);
- інтерактивності (використання діалогових і дискусійних методів);
- гуманізації освіти (визнання унікальності мислення кожного студента).

III. Змістово-процесуальний блок, який передбачає добір змісту навчальних дисциплін і видів діяльності, що сприяють формуванню критичного мислення.

До основних педагогічних технологій належать:

- технологія розвитку критичного мислення (RWCT);
- кейс-метод;
- дебати й дискусії;
- проектна технологія;
- проблемно-пошукове навчання;
- рефлексивні методи (есе, самоаналіз, щоденники мислення).

Ефективне поєднання цих технологій сприяє формуванню в студентів навичок аналізу, порівняння, оцінювання, аргументації та творчого осмислення педагогічної дійсності.

Організаційно-педагогічні умови реалізації моделі:

- створення відкритого освітнього середовища, що заохочує до самостійного мислення;
- використання інтерактивних форм навчання (дискусійні клуби, тренінги, колективні обговорення);
- інтеграція рефлексивних завдань у навчальний процес;
- педагогічне партнерство між викладачем і студентом.

IV. Оцінювально-результативний блок, який забезпечує моніторинг сформованості критичного мислення за визначеними критеріями (когнітивним, рефлексивним, ціннісно-мотиваційним).

Очікуваним результатом реалізації моделі є підвищення рівня критичного мислення студентів до високого рівня, що проявляється у здатності аргументовано висловлювати позицію, обґрунтовувати педагогічні рішення, аналізувати професійні ситуації та демонструвати толерантність до різних точок зору (рис.3.1).

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ У ЗВО**



Рис.3.1. Модель формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у ЗВО [48]

Розроблена модель (рис.3.1) є відкритою й динамічною системою, що передбачає можливість адаптації до особливостей конкретного освітнього середовища, навчальних дисциплін та рівня підготовки студентів. Її реалізація можлива як у межах аудиторної, так і позааудиторної діяльності, оскільки формування критичного мислення не обмежується рамками окремої навчальної дисципліни, а є наскрізним процесом професійного становлення майбутнього педагога.

Важливим аспектом моделі є інтеграція когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів у єдиний процес навчальної взаємодії. Кожен із них не функціонує ізольовано, а взаємопов'язаний із іншими: когнітивна активність стимулює рефлексію, а рефлексивність, у свою чергу, формує внутрішню мотивацію до пізнання. Таким чином, модель відображає системно-цілісний підхід до формування критичного мислення як інтегративної професійної якості.

Ефективність моделі забезпечується через:

- послідовність і поетапність упровадження (від мотиваційного залучення до рефлексивного осмислення);
- варіативність технологічного інструментарію (використання різних методів залежно від навчальної ситуації);
- рефлексивно-оцінювальну діяльність студентів, що дозволяє їм відстежувати власний прогрес і визначати напрями саморозвитку;
- зворотний зв'язок між викладачем і студентом, який виступає умовою формування педагогічного партнерства.

Таблиця 3.1

Структура, зміст і очікувані результати моделі формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей [46]

Блок моделі	Змістове наповнення	Очікувані результати
Цільовий	Визначення мети, завдань, концептуальних орієнтирів розвитку критичного мислення. Мета — сформувати здатність студентів до логічного аналізу, аргументованого	Усвідомлення студентами значення критичного мислення для майбутньої професійної діяльності;

	оцінювання та прийняття самостійних педагогічних рішень. Завдання — розвиток когнітивних, рефлексивних і ціннісно-мотиваційних умінь.	формування позитивної мотивації до його розвитку.
Теоретико-методологічний	Спирання на компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та рефлексивний підходи. Реалізація принципів науковості, рефлексивності, діяльності, інтерактивності, гуманізації освіти.	Методологічна узгодженість процесу формування критичного мислення; забезпечення цілісності педагогічної системи.
Змістово-процесуальний	Добір змісту навчальних дисциплін, що стимулює пізнавальну активність і критичне осмислення. Застосування технологій: розвитку критичного мислення (RWCT), кейс-методу, дискусій, дебатів, проєктного навчання, рефлексивних методів.	Формування вмінь аналізувати, порівнювати, аргументувати, робити висновки, проявляти гнучкість мислення й толерантність до різних позицій.
Організаційно-педагогічний	Створення відкритого освітнього середовища, що заохочує до самостійності; впровадження інтерактивних форм навчання; педагогічне партнерство; рефлексивні завдання; стимулювання самонавчання.	Активна позиція студента в освітньому процесі; розвиток здатності до саморефлексії, самооцінки, самокорекції мислення.
Оцінювально-результативний	Визначення рівнів сформованості критичного мислення за когнітивним, рефлексивним та ціннісно-мотиваційним критеріями; моніторинг динаміки результатів.	Підвищення рівня критичного мислення до високого; здатність до аргументованого аналізу педагогічних явищ, прийняття обґрунтованих рішень і толерантності до різних поглядів.

Подана в табл. 3.1 структура моделі формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей відображає системний підхід до організації освітнього процесу, де кожен блок виконує взаємопов'язану та взаємодоповнювальну функцію.

Цільовий блок задає стратегічний напрям розвитку критичного мислення майбутніх педагогів і визначає провідну мету – формування здатності до усвідомленого, аргументованого та самостійного мислення. Він виступає концептуальною основою всієї моделі, орієнтуючи освітній процес на підготовку студента до аналітичної, дослідницької та інноваційної діяльності.

Теоретико-методологічний блок визначає наукові засади побудови моделі. Він інтегрує основні підходи (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, рефлексивний), що забезпечують цілісність і міждисциплінарність процесу формування критичного мислення. Реалізація принципів науковості, гуманізації, інтерактивності та діяльності створює теоретичне підґрунтя для практичної реалізації моделі у ЗВО.

Змістово-процесуальний блок конкретизує зміст навчальної діяльності, форми, методи та педагогічні технології, які сприяють розвитку аналітичних, рефлексивних і креативних умінь студентів. Особливу роль відіграють технології розвитку критичного мислення (RWCT), кейс-метод, проєктна діяльність, дебати та рефлексивні практики, що стимулюють пізнавальну активність, формують культуру аргументованого діалогу й оцінювання [44].

Організаційно-педагогічний блок описує умови ефективної реалізації моделі, серед яких провідне місце належить створенню відкритого освітнього середовища, налагодженню педагогічного партнерства між викладачем і студентом, активному використанню інтерактивних форм навчання. Ці умови сприяють суб'єкт-суб'єктній взаємодії та переходу від репродуктивного до творчо-дослідницького типу мислення.

Оцінювально-результативний блок забезпечує можливість моніторингу сформованості критичного мислення на основі визначених критеріїв (когнітивного, рефлексивного, ціннісно-мотиваційного). Він дозволяє відстежувати динаміку розвитку студентів, коригувати освітній процес і визначати ефективність запропонованої моделі.

Таким чином, запропонована структура є відкритою, динамічною системою, у якій усі блоки взаємодіють між собою, забезпечуючи поступовий і цілеспрямований розвиток критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання у закладі вищої освіти. Отже, представлена модель виступає не лише теоретичною конструкцією, а й практичним орієнтиром для організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Її впровадження сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів,

розвитку здатності до критичного осмислення навчальної інформації, формуванню рефлексивної позиції та готовності до прийняття педагогічно виважених рішень у майбутній професійній діяльності [41].

Отже, запропонована модель формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей є цілісною педагогічною системою, яка поєднує теоретико-методологічні засади, змістові елементи, технологічні підходи та оцінювально-результативні механізми. Вона забезпечує узгодженість між метою, принципами, умовами та результатами освітнього процесу, спрямованого на розвиток у майбутніх педагогів здатності критично мислити, аргументовано оцінювати інформацію, приймати самостійні рішення й здійснювати рефлексію власної діяльності. Реалізація моделі створює підґрунтя для розроблення ефективних педагогічних умов і технологій формування критичного мислення у студентів у процесі навчання у ЗВО, що стане предметом подальшого розгляду в підпункті 3.2.

3.2. Реалізація моделі та методів розвитку критичного мислення у процесі професійно-педагогічної підготовки

Розроблена модель формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей була реалізована у процесі професійно-педагогічної підготовки магістрантів гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України. Її впровадження здійснювалося в межах навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», а також під час науково-педагогічної практики.

Основною метою реалізації моделі було створення умов для активного включення студентів у рефлексивно-аналітичну та проблемно-пошукову діяльність, що забезпечує інтеграцію когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів критичного мислення.

Перший етап: мотиваційно-орієнтаційний.

На цьому етапі здійснювалося формування позитивної мотивації студентів до розвитку критичного мислення, усвідомлення його значення для професійної діяльності майбутнього педагога. Для цього використовувалися такі методи і форми роботи:

- мотиваційні міні-лекції з елементами дискусії;
- проблемні бесіди про роль критичного мислення у вирішенні педагогічних ситуацій;
- перегляд і обговорення коротких відеокейсів з освітньої практики (додаток Б).

Результатом етапу стало підвищення усвідомлення студентами цінності критичного мислення як професійно необхідної якості вчителя.

Другий етап: когнітивно-діяльнісний.

Цей етап передбачав цілеспрямований розвиток інтелектуально-аналітичних умінь студентів.

Використовувалися такі методи:

- кейс-метод: розгляд і розв'язання педагогічних ситуацій, що вимагали обґрунтованих рішень;
- дебати та дискусії: організація навчальних діалогів і полілогів з актуальних педагогічних тем;
- технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (RWCT): виконання завдань типу «Insert», «Fishbone», «Шість капелюхів мислення»;
- проєктна діяльність: створення студентських проєктів, у яких поєднувався аналітичний, творчий і дослідницький підходи (додаток В).

Викладачі виступали фасилітаторами процесу мислення, створюючи середовище співпраці та інтелектуальної відкритості. Студенти навчалися аргументувати власні погляди, відстоювати позицію, робити логічні висновки, використовувати доказову базу для прийняття педагогічних рішень.

Третій етап: рефлексивно-оцінювальний.

Цей етап мав на меті формування у студентів здатності до самоспостереження, самооцінювання та переосмислення власної інтелектуальної діяльності. Основні методи:

- ведення «щоденників мислення», де фіксувалися особисті досягнення, сумніви, зміни поглядів;
- написання есе-рефлексій на теми: «Як я приймаю рішення у професійних ситуаціях», «Моє мислення під час аналізу педагогічних проблем»;
- метод «круглого столу» для спільного обговорення результатів навчальної діяльності;
- повторне анкетування за авторською методикою для відстеження динаміки розвитку критичного мислення (додаток Г).

На основі отриманих результатів було здійснено порівняльний аналіз рівнів сформованості критичного мислення студентів на констатувальному та формувальному етапах. Динаміка показала істотне підвищення частки студентів із високим рівнем критичного мислення, що свідчить про ефективність запропонованої моделі та педагогічних методів її реалізації (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Динаміка рівнів сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей до та під час реалізації моделі (у %)

Рівень сформованості	Констатувальний етап	Формувальний етап	Приріст (%)
Високий	23,7	42,6	+18,9
Середній	47,3	44,2	-3,1
Низький	29,0	13,2	-15,8

Аналіз динаміки показав, що частка студентів із високим рівнем критичного мислення зросла майже вдвічі, що підтверджує позитивний вплив цілеспрямованого педагогічного впливу, систематичного використання інтерактивних технологій і рефлексивних методів навчання (рис.3.2).

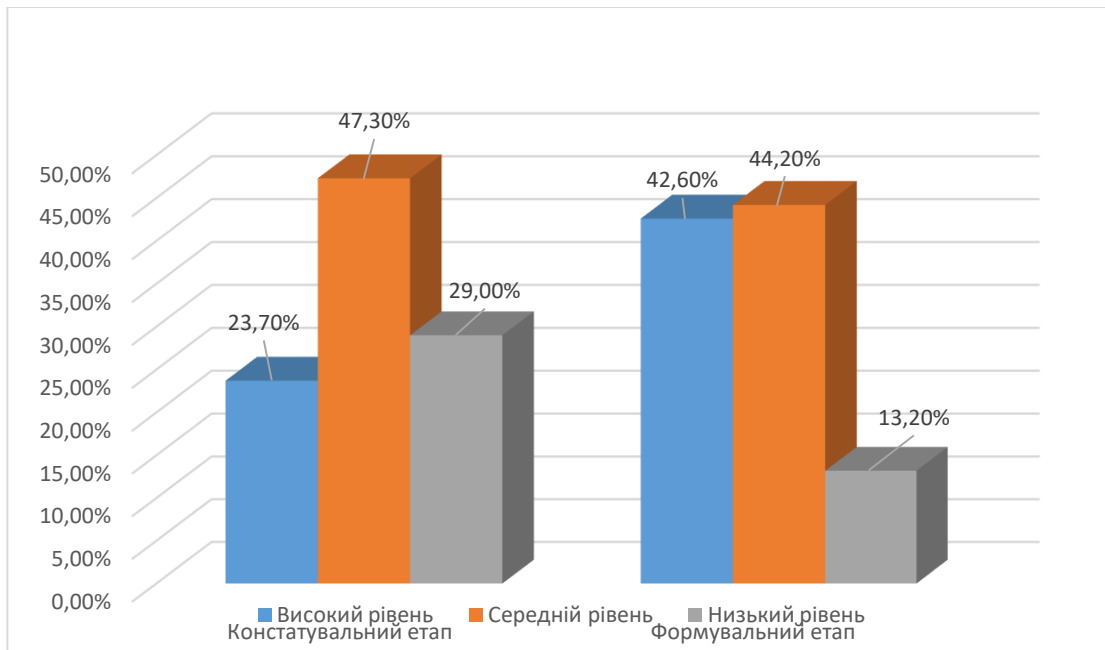


Рис.3.2. Динаміка рівнів сформованості критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей до та під час реалізації моделі (у %)

Отже, реалізація моделі формування критичного мислення у процесі професійно-педагогічної підготовки довела свою ефективність, оскільки забезпечила поступове зростання когнітивної активності, розвиток рефлексії та підвищення ціннісно-мотиваційної спрямованості студентів на саморозвиток і пошук істини.

3.3. Оцінювання ефективності впроваджених педагогічних умов і технологій

Контрольний етап формувального експерименту мав на меті оцінити ефективність застосованих формувальних методик у процесі розвитку критичного мислення студентів магістратури педагогічних спеціальностей. Зокрема, використовувалися такі методи: ведення «щоденників мислення», написання есе-рефлексій на педагогічні теми, метод «круглого столу» для обговорення результатів навчальної діяльності, а також повторне анкетування за авторською методикою (додатки Б, В, Г).

У контрольному етапі взяли участь ті самі 62 студенти магістратури кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України. Повторне анкетування дозволило визначити рівень сформованості критичного мислення студентів за трьома критеріями - когнітивним, рефлексивним та ціннісно-мотиваційним.

Когнітивний критерій на контрольному етапі експерименту збільшився на кількість студентів із високим рівнем розвитку когнітивних умінь до 27 осіб (43,5 %), середній рівень відзначався у 28 студентів (45,2 %), а низький рівень у 7 осіб (11,3 %). Студенти з високим рівнем демонстрували системне аналітичне мислення, здатність логічно структурувати інформацію та аргументовано відстоювати власну позицію. Студенти середнього рівня частіше застосовували аналітичні підходи, а студенти з низьким рівнем помітно покращили навички узагальнення та аргументації (рис.3.3).

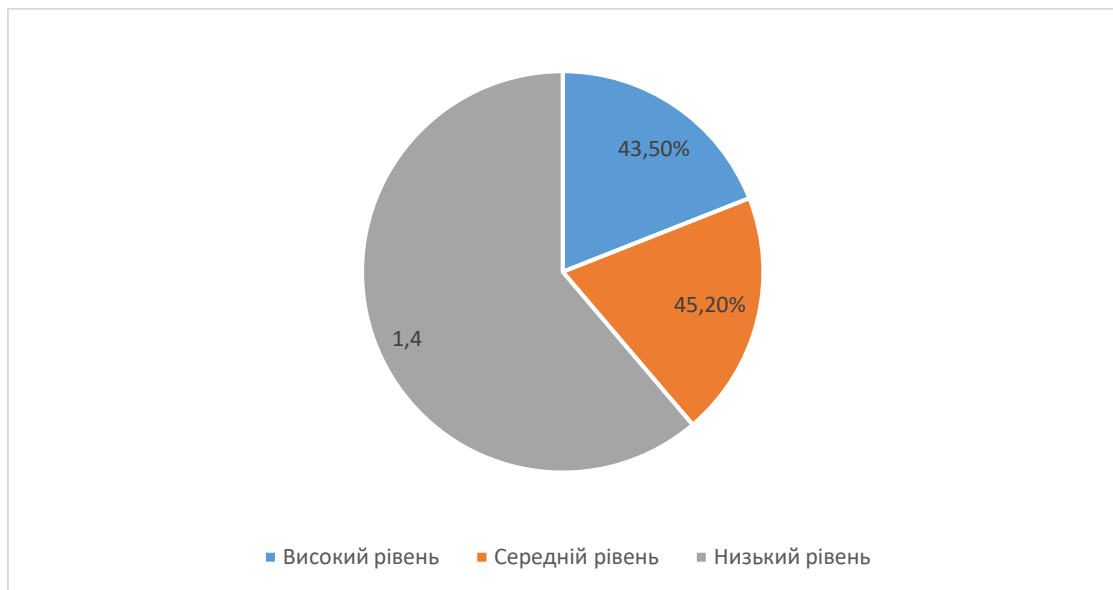


Рис.3.5. Результати оцінювання респондентів за когнітивним критерієм на контрольному етапі експерименту

Рефлексивний компонент показав суттєвий прогрес. Високий рівень розвитку було зафіксовано у 24 студентів (38,7 %), середній рівень — у 30 студентів (48,4 %), низький — у 8 осіб (12,9 %). Респонденти з високим рівнем демонстрували активну самокорекцію та переоцінку власних суджень, а

студенти середнього рівня почали систематично аналізувати свої мисленнєві стратегії. Низький рівень рефлексивності зменшився майже втричі порівняно з констатувальним етапом, що свідчить про ефективність формувальних методик (рис.3.6).

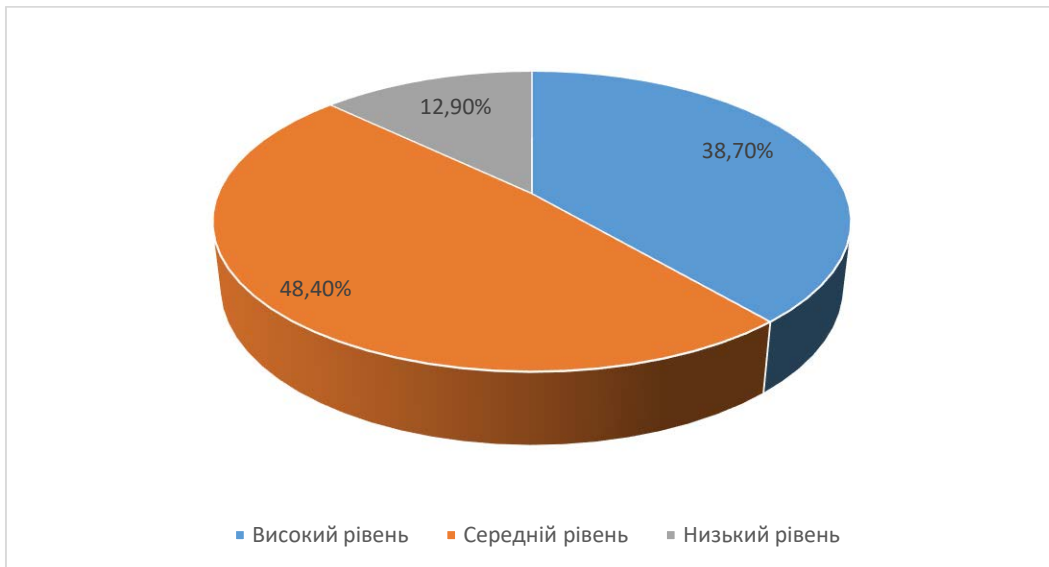


Рис.3.6. Результати оцінювання респондентів за рефлексивним критерієм на контрольному етапі експерименту

За ціннісно-мотиваційним критерієм позитивна динаміка також була помітною. Високий рівень прояву ціннісно-мотиваційного компонента спостерігався у 31 студента (50,0 %), середній рівень - у 25 осіб (40,3 %), низький - лише у 6 осіб (9,7 %). Студенти активно проявляли інтерес до навчальної діяльності, відкритість до нових ідей, самостійно формували обґрунтовані судження та брали участь у конструктивних дискусіях (рис.3.7).

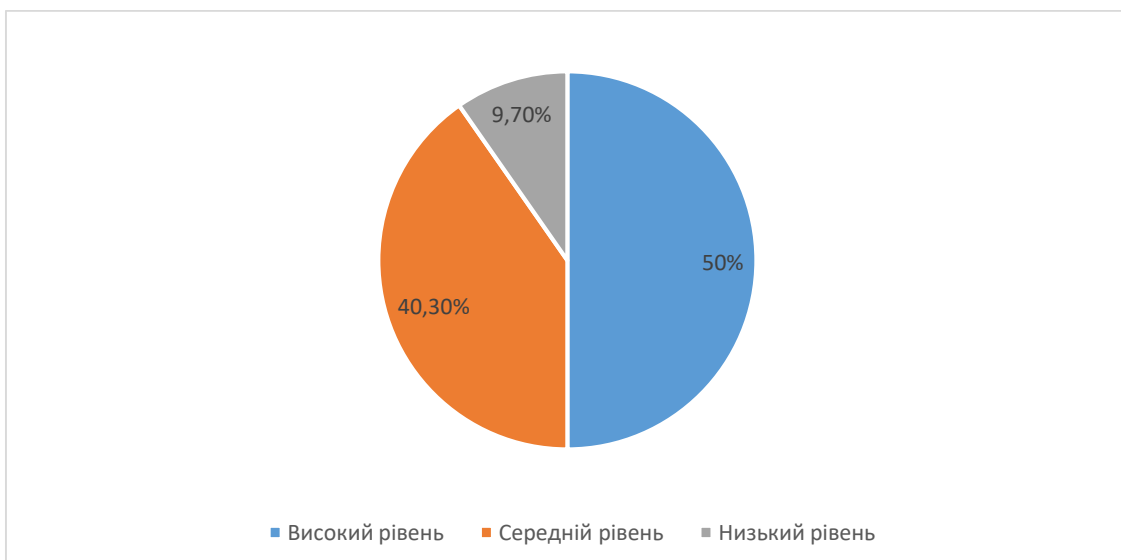


Рис.3.7. Результати оцінювання респондентів за ціннісно-мотиваційним критерієм на контрольному етапі експерименту

Порівняльний аналіз трьох компонентів критичного мислення та його динаміка змін нам демонструє, що найбільший приріст спостерігався у рефлексивному компоненті (+19,3 % високого рівня) та ціннісно-мотиваційному компоненті (+22,6 % високого рівня). Когнітивний компонент також підвищився на +19,3 % високого рівня. Це свідчить про те, що запропоновані форми роботи — ведення щоденників мислення, написання есе-рефлексій та участь у «круглому столі» - сприяли цілеспрямованому розвитку критичного мислення студентів магістратури (рис.3.8, табл.3.3).

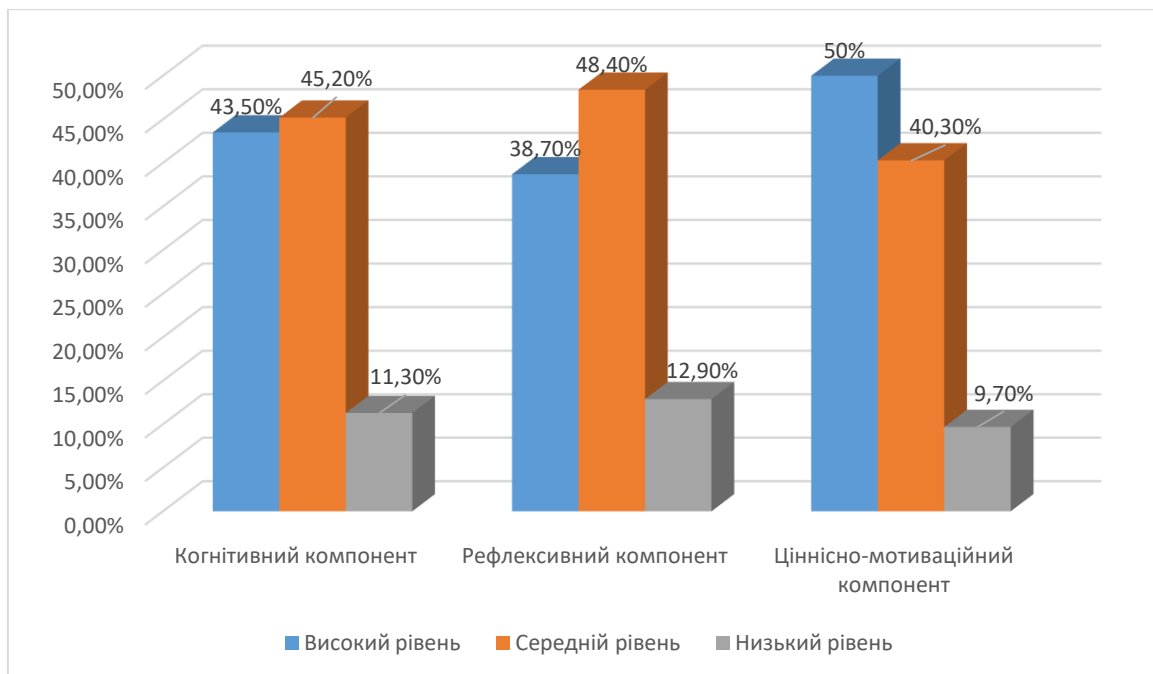


Рис.3.8. Порівняльний аналіз трьох компонентів критичного мислення респондентів на контрольному етапі експерименту

Таблиця 3.3.

Результати сформованості критичного мислення респондентів на контрольному етапі експерименту

Критерій	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Когнітивний	43,5 %	45,2 %	11,3 %
Рефлексивний	38,7 %	48,4 %	12,9 %
Ціннісно-мотиваційний	50,0 %	40,3 %	9,7 %
Середній показник	44,1 %	44,6 %	11,3 %

Проведений контрольний етап формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку розвитку критичного мислення студентів магістратури педагогічних спеціальностей. Аналіз результатів показав, що застосовані формувальні методики - ведення «щоденників мислення», написання есе-рефлексій та метод «круглого столу» - сприяли підвищенню рівня усвідомленості власних мисленнєвих процесів, розвитку аналітичних умінь, аргументації та самокорекції суджень.

Найбільш суттєві зміни спостерігалися у рефлексивному та ціннісно-мотиваційному компонентах критичного мислення, що свідчить про активізацію здатності студентів переоцінювати власні позиції, приймати обґрунтовані рішення та проявляти зацікавленість у професійному розвитку. Когнітивний компонент також підвищився, що підтверджує ефективність застосованих методів для покращення логічного аналізу, узагальнення інформації та аргументованого відстоювання власної точки зору.

Таким чином, контрольний етап експерименту підтвердив доцільність і результативність комплексного формувального підходу до розвитку критичного мислення у студентів магістратури, а отримані дані свідчать про значний потенціал для подальшого впровадження цих методик у навчальний процес.

Отже, результати контрольного етапу формувального експерименту підтвердили ефективність педагогічного впливу на розвиток критичного мислення студентів магістратури. Найбільш суттєвою виявилася динаміка розвитку рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів, що свідчить про підвищення усвідомленості власних мисленнєвих стратегій та активізацію мотиваційної готовності до пізнання і професійного зростання.

Висновки до третього розділу

Розроблена нами модель формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей є цілісною педагогічною системою, що інтегрує цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, організаційно-педагогічний та оцінювальний-результативний блоки. Вона забезпечує послідовний та системний розвиток когнітивного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного компонентів критичного мислення. Модель ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному та рефлексивному підходах, що сприяють формуванню здатності студентів аналізувати, оцінювати та приймати обґрунтовані рішення в професійній діяльності. Реалізація моделі у процесі професійно-педагогічної підготовки включала мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний етапи, що забезпечили цілісне залучення студентів до рефлексивно-аналітичної, проблемно-пошукової та проєктної діяльності.

Використання інтерактивних технологій, рефлексивних методів та педагогічного партнерства сприяло розвитку аналітичних умінь, здатності до самокорекції, аргументованого оцінювання та прийняття обґрунтованих рішень. Студенти активізували мотиваційно-ціннісний компонент, демонструючи інтерес до навчальної діяльності, відкритість до нових ідей.

Контрольний етап експерименту засвідчив значне підвищення рівня критичного мислення студентів: частка студентів із високим рівнем зросла майже вдвічі, особливо помітним був прогрес у рефлексивному та ціннісно-мотиваційному компонентах. Це підтвердило ефективність комплексного формувального підходу, закладеного в моделі.

Отримані результати свідчать про високий потенціал запропонованої моделі для системного формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей та її доцільність для впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей має глибоке філософське та наукове підґрунтя. Його витoki простежуються від античності до сучасних педагогічних і психологічних концепцій, що свідчить про тяглість традицій критичного аналізу, рефлексії та аргументованого пізнання. Критичне мислення сучасного студента педагогічного профілю характеризується поєднанням когнітивних, рефлексивних і ціннісно-мотиваційних аспектів діяльності.

Психолого-педагогічні умови розвитку критичного мислення включають врахування вікових, психофізіологічних, психосоціальних та індивідуальних особливостей студентів, їхніх метакогнітивних навичок, когнітивних операцій та стилів мислення. Важливим є застосування інтерактивних методів навчання, розвитку рефлексії та активної пізнавальної діяльності для забезпечення комплексного розвитку критичного мислення.

Емпіричне дослідження стану сформованості критичного мислення студентів показало, що на констатувальному етапі переважав середній рівень розвитку, з найбільш розвиненим когнітивним компонентом та менш вираженим - рефлексивним. Це свідчить про наявний потенціал для розвитку критичного мислення, який потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

Розроблена модель формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей є цілісною педагогічною системою, що інтегрує цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, організаційно-педагогічний та оцінювально-результативний блоки. Її реалізація ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному та рефлексивному підходах і передбачає поетапне залучення студентів до мотиваційної, когнітивної та рефлексивно-оцінювальної діяльності.

Використання інтерактивних технологій, кейс-методу, проєктної діяльності, дебатів, технології розвитку критичного мислення (RWCT), рефлексивних методів та педагогічного партнерства сприяло значному

підвищенню рівня критичного мислення студентів, особливо у рефлексивному та ціннісно-мотиваційному компонентах. Контрольний етап експерименту підтвердив ефективність запропонованих педагогічних умов і методик формування критичного мислення.

Дослідження засвідчило, що системний та комплексний підхід до розвитку критичного мислення дозволяє формувати у студентів здатність до аналізу, логічного та аргументованого оцінювання, самостійного прийняття обґрунтованих рішень та рефлексивної переоцінки власних мисленнєвих стратегій.

Отримані результати демонструють високий потенціал запропонованої моделі для широкого впровадження у процес підготовки студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти, що сприятиме підвищенню їхньої професійної компетентності, критичного мислення та готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авершин А. О., Яковенко Т. В. Формування критичного мислення у студентів інженерно-педагогічних ВНЗ. Збірник наукових праць : *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. № 24–25. С. 134–145
2. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія*. Київ : Либідь, 1998. 557 с.
3. Андрущенко, В. *Філософія освіти в Україні : монографія* / В. Андрущенко. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 356 с.
4. Андрущенко, О. О. *Комплекс педагогічних умов розвитку рефлексивних умінь учителя : дис. ... канд. пед. наук* / О. О. Андрущенко. – 2020. (Електрон. ресурс: https://phd.znu.edu.ua/page/dis/09_2020/Andryushchenko_dis.pdf; дата звернення: 15.08.2025).
5. Антонюк Н. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. № 8. С. 98–102.
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. Багай Б. М. *Технологія розвитку критичного мислення*. Броди, 2017. 16 с.
8. Бадер С. О. Методологічні засади проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 64. С. 10–15.
9. Бажановська О. В. Роль загальнолюдських цінностей в процесі формування громадянина європейської держави. *Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка*. 2003. № 7 (63). С. 11.

10. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти освіти*. 2012. 3 (2) (36). С. 170–175. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6594/> (дата звернення: 29.03.2025).
11. Бібік, Н. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* / Н. Бібік. – Київ : К.І.С., 2014. – 112 с.
12. Бондар, С. *Професійна підготовка майбутнього вчителя: теорія і практика розвитку критичного мислення* / С. Бондар. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. – 220 с.
13. Гречаник, Н. *Рефлексія у формуванні педагогічної компетентності майбутнього вчителя* / Н. Гречаник // Актуальні проблеми гуманітарних наук. – 2020. (PDF).
14. Гуменюк, А., Гамрецька, Г. *Становлення концепту «критичне мислення» в українській педагогічній науці* / А. Гуменюк, Г. Гамрецька. – 2021. (журнал). (Електрон. ресурс: https://www.fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/39_2021/6.pdf; дата звернення: 15.08.2025).
15. Гуревич, Р. *Інформаційно-комунікаційні технології навчання у вищій школі : монографія* / Р. Гуревич. – Вінниця : Нова Книга, 2015. – 312 с.
16. Давидович, С. С. *Стимулювання критичного мислення студентів у вищій школі* / С. С. Давидович. – 2025. (Електрон. ресурс: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/82/part_1/8.pdf; дата звернення: 15.08.2025).
17. Демченко, І. *Розвиток критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей* / І. Демченко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2020. – №2. – С. 35–42.
18. Жумбей, М. М. *Формування критичного мислення у студентів: організаційно-педагогічні умови* / М. М. Жумбей. – 2024. (стаття). (Електрон. ресурс: <https://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/645> дата звернення: 15.08.2025).

- 19.Зязюн, І. *Філософія педагогічної дії : монографія* / І. Зязюн. – Черкаси : Видавництво ЧНУ, 2008. – 400 с.
- 20.Ігнатенко, П. *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у процесі навчання* / П. Ігнатенко. – Полтава : ПНПУ, 2019. – 248 с.
- 21.Козак, Л. *Педагогічні умови розвитку критичного мислення студентів ЗВО* / Л. Козак // Педагогіка і психологія. – 2021. – №1. – С. 78–85.
- 22.Кремень, В. Г. (ред.). *Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія* / за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. – 299 с.
- 23.Крисько, В. *Сутність і зміст педагогічного процесу та педагогічної діяльності : навч.-метод. матеріал* / В. Крисько. – [Електрон. ресурс] : https://stud.com.ua/36254/psihologiya/sutnist_zmist_pedagogichnogo_protsesu_pedagogichnoyi_diyalnosti (дата звернення: 15.08.2025).
- 24.Критерій. *Словник іноземних слів / ред. кол.* – [Електрон. ресурс] : <https://www.jnsm.com.ua/cgibin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9> (дата звернення: 15.08.2025).
- 25.*Критичне мислення для освітян : онлайн-курс* / Prometheus. – [Електронний ресурс] https://edx.prometheus.org.ua/courses/coursev1:CZ+CTFT101+2017_T3/course/ (дата звернення: 15.08.2025).
- 26.Критичний. *Офіційний сайт української мови / ред. кол.* – [Електрон. ресурс] : https://ukrainskamova.com/publ/slovník_sinonimiv/k/kritichnij/33-1-0-8411 (дата звернення: 15.08.2025).
- 27.Кроуфорд, А., Саул, В., Метью, С., Макінстер, Д. *Технології розвитку критичного мислення учнів / переклад, упоряд.* – Київ : Плеяда, 2006. – 217 с.
- 28.Крушельницька, О. В. *Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб.* / О. В. Крушельницька. – Київ : Кондор, 2006. – 206 с.

29. Куземко, Л. В. *Формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей: теорія і практика* / Л. В. Куземко. – 2021. (матеріали конференції / теза).
30. Кузь, Ю. М. *Методика навчання майбутніх прикордонників застосовувати автоматизовані комплекси та технічні засоби прикордонного контролю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю. М. Кузь. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії ДПС України ім. Б. Хмельницького, 2015. – 20 с.*
31. Кузьменко, Н. *Особистісно орієнтований підхід в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ* / Н. Кузьменко // Вісник Нац. академії ДПС України. Педагогіка. – 2016. (Електронна публікація).
32. Кульчицький, І. М. *Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях* / І. М. Кульчицький // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». – 2015. № 829. С. 273–284.
33. Кух, А. М. *Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики* / А. М. Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2). – 2008. С. 73–76.
34. Кухаренко, В. *Технології навчання у вищій школі : навч. посіб.* / В. Кухаренко. – Харків : ХНАДУ, 2020. – 256 с.
35. Куцінко, О. Г. *Професійний довідник учителя літератури* / О. Г. Куцінко. – Вінниця : Основа, 2012. – С. 269–271.
36. Кушнір, В. А. *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Кушнір. – Київ, 2003. – 39 с.*
37. Лабенко, О. *Розвиток критичного мислення в середніх загальноосвітніх закладах* / О. Лабенко // Рідна школа. – 2001. № 4. С. 68–70.
38. Лебідь, О. В. *Формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в*

- умовах магістратури : теоретико-методичний аспект : монографія / О. В. Лебідь. – Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. – 416 с.
39. Лебідь, О. В. Формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури : монографія / О. В. Лебідь. – Дніпро : Ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2017. – 416 с.
40. Левченко, Л. *Рефлексивна діяльність як чинник розвитку професійного мислення педагога* / Л. Левченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2019. – №5. – С. 43–48.
41. Линенко, А. Ф. *Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи* / А. Ф. Линенко // Науковий вісник Південноукраїнського нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – 2018. № 3 (122). С. 55–59.
42. Лисенко, С., Силка, А. *Особливості формування критичного мислення майбутніх інженерів-педагогів методом аналізу* / С. Лисенко, А. Силка // Молодь і ринок. – 2012. № 12 (95). С. 169–174.
43. Лігоцький, А. О. *Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04* / А. О. Лігоцький. – Київ : АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 1997. – 484 с.
44. Ліоненко, М. *Технологія RWCT: осмислення і впровадження у систему мовної освіти* / М. Ліоненко. – 2023. (стаття). (Електрон. ресурс: <https://mir.dsru.edu.ua/article/view/284812>; дата звернення: 15.08.2025).
45. Літвінчук, Л. Й. *Теоретичні та соціокультурні джерела освітніх ідеалів доби Просвітництва* / Л. Й. Літвінчук // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія : Філософія. Соціологія. Політологія. – 2012. Т. 20. Вип. 22(4). С. 67–71. (Електрон. ресурс : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdufsp_2012_20_22%284%29__15; дата звернення: 15.08.2025).
46. *Літературна лекція (Prometheus). Які цінності знаходяться в основі догматичного та критичного мислення : лекційні матеріали* /

- Prometheus. – [Електрон. ресурс] : https://edx.prometheus.org.ua/assets/courseware/v1/24d667323152a80561e52c7ffd9d4189/assetv1:CZ+CTFT101+2017_T3+type@asset+block/Лекція_7_конспект.pdf (дата звернення: 15.08.2025).
47. Мартиненко, С. *Методичні засади формування критичного мислення студентів педагогічних університетів* / С. Мартиненко. – Київ : КНЕУ, 2021. – 198 с.
48. Ніколаєску, І. О., Соловей, Ю. А. *Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти через освоєння методології наукових досліджень* / І. О. Ніколаєску, Ю. А. Соловей. – 2025.
49. Ніколаєску, І. О., Соловей, Ю. А. *Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти через освоєння методології наукових досліджень* / І. О. Ніколаєску, Ю. А. Соловей. – 2025. (Електрон. ресурс: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/336689>; дата звернення: 15.08.2025).
50. Олійник, О. *Інтерактивні методи у розвитку критичного мислення студентів ЗВО* / О. Олійник // Вища освіта України. – 2022. – №3. – С. 95–101.
51. Павлова, Т. *Рефлексивна позиція вчителя як чинник підвищення якості навчально-виховного процесу* / Т. Павлова. – 2023. (журнал). (Електрон. ресурс: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/697/757>; дата звернення: 15.08.2025).
52. Папіжук, В. О., Кузьменко, О. Ю., Лісова, Ю. О. *Критичне мислення як освітня інновація в Україні: здобутки та перспективи* / В. О. Папіжук та ін. – 2021. (збірник). (Електрон. ресурс: <https://eprints.zu.edu.ua/33530/>; дата звернення: 15.08.2025).
53. Поліщук, В. *Психолого-педагогічні умови формування мислення майбутніх учителів* / В. Поліщук. – Умань : УДПУ, 2020. – 276 с.
54. Починкова, М. *Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки* : монографія / М. Починкова. – Київ : Талком, 2020. – 472 с.

55. Руденко, Н. *Професійна підготовка майбутніх учителів до розвитку критичного мислення учнів* / Н. Руденко // Освіта та педагогічна наука. – 2021. – №4. – С. 62–70.
56. Семерня, О. *Формування критичного мислення у студентів природничо-наукових спеціальностей на основі інноваційних технологій* / О. Семерня. – 2024. (журнал). (Електрон. ресурс: <https://journals.gnpu.edu.ua/index.php/vgnpu/article/view/27/27>; дата звернення: 15.08.2025).
57. Сисоєва, С. *Педагогічна творчість у контексті розвитку критичного мислення* / С. Сисоєва // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2022. – №1. – С. 14–21.
58. *Технології розвитку критичного мислення учнів* / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Меттьюз, Д. Макінстер ; пер. та адапт. укр. – Київ : Пляда, 2006. (методичний посібник).
59. Тітова, Г. *Дидактичні умови розвитку критичного мислення студентів педагогічного університету* / Г. Тітова. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2020. – 220 с.
60. Brookfield, S. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. – San Francisco : Jossey-Bass, 2012. – 280 p.
61. Ennis, R. *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*. – Topoi, 2018. – Vol. 37, No. 1. – P. 165–184.
62. Facione, P. A. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. – Insight Assessment, 2020. – 28 p.
63. Golden, B. *Enabling critical thinking development in higher education: approaches in teacher education* / B. Golden et al. – 2023.
64. Halpern, D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. – New York : Psychology Press, 2014. – 464 p.
65. Kerruish, E. *Postdigital Teaching of Critical Thinking in Higher Education* / E. Kerruish. – 2024.

66. Kuhn, D. *Education for Thinking*. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 2015. – 216 p.
67. Paul, R., & Elder, L. *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. – Foundation for Critical Thinking, 2019. – 48 p.
68. Prometheus. *Критичне мислення для освітян : онлайн-курс / Prometheus*. – [Електрон. ресурс] : https://edx.prometheus.org.ua/courses/coursev1:CZ+CTFT101+2017_T3/course/ (дата звернення: 15.08.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для студентів педагогічних спеціальностей

Авторська анкета з питань самосприйняття рівня критичного мислення та розуміння його значення для майбутньої професійної діяльності

Мета: з'ясувати рівень усвідомлення студентами власних умінь критично мислити, виявити ставлення до критичного мислення як професійно значущої якості майбутнього педагога.

Інструкція:

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій думці. Оцінювання здійснюється за 5-бальною шкалою:

- 1 – зовсім не згоден(на);
- 2 – скоріше не згоден(на);
- 3 – важко сказати;
- 4 – скоріше згоден(на);
- 5 – повністю згоден(на).

I. Когнітивний критерій (здатність логічно аналізувати та аргументувати)

- 1.1. Я вмію логічно вибудовувати свої думки та аргументи.
- 1.2. Мені легко відокремлювати факти від суб'єктивних суджень.
- 1.3. У дискусії я можу чітко обґрунтувати власну позицію.
- 1.4. Я звик(ла) перевіряти достовірність інформації перед тим, як її використовувати.
- 1.5. Я можу розпізнати суперечності у міркуваннях інших людей або власних.

II. Рефлексивний критерій (усвідомлення власних способів мислення, готовність до переоцінки позицій)

- 68.1. Я замислююсь над тим, як приймаю рішення та роблю висновки.

- 68.2. Мені цікаво аналізувати власні помилки, щоб зрозуміти їх причини.
- 68.3. Я можу змінити свою точку зору, якщо з'являться переконливі аргументи.
- 68.4. Я здатен(на) об'єктивно оцінювати власні судження.
- 68.5. Я схильний(на) розмірковувати над тим, чому думаю саме так, а не інакше.

III. Ціннісно-мотиваційний критерій (інтерес до пошуку істини, відкритість до нових ідей, гнучкість мислення)

- 3.1. Мені цікаво дізнаватися про альтернативні погляди на відомі проблеми.
- 3.2. Я відкритий(а) до нових ідей, навіть якщо вони суперечать моїм переконанням.
- 3.3. У процесі навчання я прагну не просто запам'ятати матеріал, а зрозуміти його суть.
- 3.4. Я вважаю, що критичне мислення є важливим для професійної діяльності педагога.
- 3.5. Я прагну розвивати в собі здатність аналізувати та ставити під сумнів звичні твердження.

Обробка результатів

За кожним твердженням виставляються бали від 1 до 5. Сума балів за кожен критерій визначає рівень його сформованості:

Рівень	Діапазон балів (по кожному критерію)
Високий	21–25 балів
Середній	15–20 балів
Низький	до 14 балів

Загальний рівень сформованості критичного мислення визначається як середнє арифметичне показників за трьома критеріями.

Методичні розробки до реалізації моделі формування критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей

1. Мотиваційна міні-лекція з елементами дискусії

Тема: «Критичне мислення як основа професійного становлення педагога»

Мета: сформувати усвідомлення значущості критичного мислення у професійній діяльності педагога; стимулювати інтерес студентів до саморозвитку аналітичних та рефлексивних здібностей; створити установку на активну інтелектуальну діяльність у навчальному процесі.

Тривалість: 20–25 хвилин.

Обладнання: мультимедійна презентація, картки з цитатами, дошка або фліпчарт.

Хід заняття:

I. Вступ (3 хв.)

Викладач пропонує студентам вислів для обговорення, наприклад:

«Освіта — це не наповнення посудини, а розпалювання вогню.» (В. Скотт)

II. Запитання для обговорення:

1. Як ви розумієте цей вислів?
2. Яку роль у «розпалюванні вогню» відіграє критичне мислення?

III. Основна частина (15 хв.)

Міні-лекція з візуальним супроводом. Орієнтовні тези:

- Сутність критичного мислення (аналіз, оцінювання, аргументація).
- Критичне мислення як інтелектуальна чесність і готовність сумніватися.
- Приклади з педагогічної практики, коли відсутність критичного мислення призводила до помилкових рішень.
- Роль педагога як фасилітатора мислення, а не лише джерела знань.

IV. Дискусія (7 хв.)

Викладач ініціює обговорення питань:

- Чи можна бути хорошим учителем, не маючи розвиненого критичного мислення?
- Які педагогічні ситуації вимагають критичного мислення найбільше?
- Як ви розвиваєте своє критичне мислення у повсякденному житті?

V. Підсумок (2 хв.)

Студенти формулюють власне визначення критичного мислення у контексті професії педагога (усно або письмово).

Очікувані результати:

- підвищення мотивації до розвитку критичного мислення;
- усвідомлення його ролі у педагогічній діяльності;
- готовність до подальшої аналітичної роботи.

2. Проблемна бесіда «Критичне мислення у вирішенні педагогічних ситуацій»

Мета: навчити студентів застосовувати елементи критичного мислення під час аналізу педагогічних проблем; розвивати здатність бачити альтернативи, оцінювати докази, робити обґрунтовані висновки; формувати культуру аргументованого професійного діалогу.

Тривалість: 35–40 хвилин.

Обладнання: роздатковий матеріал із короткими описами педагогічних ситуацій, маркери, аркуші А3.

Хід заняття:

I. Постановка проблеми (5 хв.)

Викладач пропонує студентам для обговорення одну або кілька ситуацій (наприклад):

Ситуація 1. Студент систематично запізнюється на заняття, пояснюючи це “транспортними проблемами”. Викладач робить йому зауваження, але поведінка не змінюється. Які можливі дії викладача?

II. Обговорення в малих групах (15 хв.)

Кожна група аналізує ситуацію за схемою:

- Визначити проблему.

- Зібрати аргументи “за” та “проти” можливих дій.
- Висунути альтернативні рішення.
- Обрати оптимальний варіант, аргументувати його.

III. Презентація рішень (10 хв.)

Групи презентують свої рішення. Решта студентів виступає з контраргументами або уточненнями.

IV. Рефлексивне обговорення (10 хв.)

Запитання для дискусії:

- Які аргументи виявилися найпереконливішими?
- Чи можна було знайти ще більш ефективне рішення?
- Як саме проявлялося критичне мислення під час обговорення?

Очікувані результати:

- формування навичок обґрунтованого прийняття рішень;
- розвиток культури аргументованої дискусії;
- розуміння етичного виміру педагогічних дій.

3. Перегляд і обговорення коротких відеокейсів з освітньої практики

Мета: розвивати здатність критично аналізувати реальні педагогічні ситуації; формувати аналітичне мислення, уміння робити висновки на основі фактів; сприяти усвідомленню етичних, комунікативних і професійних аспектів педагогічної діяльності.

Тривалість: 30–40 хвилин.

Матеріали: короткі відеокейси (3–5 хв.) з відкритих освітніх платформ (Edutoria, TeacherTube, TED-Ed або власні відеозаписи педагогічних практик).

Хід заняття:

I. Вступне слово викладача (5 хв.)

Ознайомлення з метою заняття. Наголошується, що завдання не просто описати побачене, а критично оцінити дії вчителя, учнів, ситуацію в цілому.

II. Перегляд відео (5 хв.)

Наприклад: фрагмент уроку, де викладач реагує на непередбачену ситуацію в класі.

III. Аналітична робота (15 хв.)

Після перегляду студенти працюють у групах, відповідаючи на питання:

- Яку проблему ви побачили у відео?
- Які дії педагога були ефективними, а які – ні?
- Які альтернативні варіанти поведінки могли б дати кращий результат?
- Як ця ситуація пов'язана з поняттям критичного мислення?

IV. Обговорення результатів (10 хв.)

Кожна група коротко презентує свої висновки. Викладач узагальнює, підкреслюючи значення рефлексії для професійного розвитку.

V. Рефлексивне завершення (5 хв.)

Студенти письмово формулюють одну професійну установку, яку вони винесли із заняття, наприклад:

“Перш ніж діяти — зупинись і проаналізуй ситуацію з різних точок зору.”

Очікувані результати:

- розвиток здатності аналізувати педагогічну практику;
- формування критичної позиції щодо власної діяльності;
- підвищення рівня рефлексивної культури майбутнього вчителя.

Методичні розробки занять з використанням інтерактивних технологій розвитку критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей

1. Кейс-метод: розгляд і розв'язання педагогічних ситуацій

Тема кейсу: “Учитель і пасивний клас: як зацікавити студентів?”

Мета: розвивати аналітичні та прогностичні вміння; формувати здатність приймати обґрунтовані рішення на основі фактів; навчити застосовувати критичне мислення для розв'язання педагогічних проблем.

Тривалість: 40–45 хвилин.

Матеріали: опис кейсу, бланки для аналізу, дошка/фліпчарт.

Хід роботи:

I. Ознайомлення з кейсом (5 хв.)

Студентам пропонується опис педагогічної ситуації (напр., викладач помічає байдужість аудиторії під час лекцій).

II. Аналіз фактів (10 хв.)

Групи визначають ключові проблеми, причини, наслідки.

III. Розроблення рішень (15 хв.)

Пропонуються альтернативні стратегії дій викладача.

IV. Презентація і обґрунтування (10 хв.)

Кожна група аргументує свій вибір, решта ставить уточнюючі запитання.

V. Рефлексія (5 хв.)

Студенти формулюють висновок: які когнітивні кроки допомагають уникнути поверхових рішень.

Очікувані результати:

- розвиток уміння аналізувати ситуації комплексно;
- формування навичок обґрунтованого прийняття педагогічних рішень.

2. Дебати та дискусії: навчальні діалоги і полілоги з актуальних педагогічних тем

Тема: “Чи має викладач бути другом для студента?”

Мета: розвивати критичне мислення через аргументований діалог; формувати вміння вислуховувати опонента, поважати інші позиції; розвивати логічне, аналітичне й етичне мислення.

Тривалість: 45 хвилин.

Хід роботи:

I. Підготовка (10 хв.)

Студенти об’єднуються у дві групи (“за” і “проти”) та готують аргументи.

II. Основна частина (25 хв.)

Вступне слово обох сторін.

III. Дебати: короткі виступи, запитання, контраргументи.

IV. Відкрита дискусія з аудиторією.

V. Підбиття підсумків (10 хв.)

Викладач підкреслює логічність, доказовість і коректність аргументації.

Очікувані результати:

- розвиток комунікативно-аналітичних навичок;
- формування культури наукового діалогу;
- підвищення здатності мислити зважено, порівнювати позиції, аргументувати.

3. Технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (RWCT)

Мета: навчити студентів осмислено читати, аналізувати та інтерпретувати тексти; розвивати вміння структурувати інформацію та формулювати висновки; стимулювати когнітивну й рефлексивну активність.

Тривалість: 60 хвилин.

Хід заняття:

I. Етап “Виклик” (10 хв.)

Завдання Insert: студенти читають уривок педагогічного тексту (наприклад, про інноваційні технології навчання) і позначають:

“+” – знаю;

“–” – не знаю;

“?” – потребує уточнення;

“!” – цікаво, нове.

Після читання — коротке обговорення маркування.

II. Етап “Осмислення” (25 хв.)

Завдання Fishbone: групи створюють схему “риб’ячий скелет” —

“голова” – проблема (як формувати критичне мислення студентів),

“кістки” – причини, аргументи, приклади, наслідки.

III. Етап “Рефлексія” (25 хв.)

Метод Шість капелюхів мислення (Е. де Боно):

Кожна група аналізує педагогічну проблему з позиції одного з капелюхів (фактів, емоцій, ризиків, переваг, креативу, метааналізу).

IV. Підсумком є узагальнена таблиця висновків.

Очікувані результати:

- розвиток когнітивних і рефлексивних компонентів критичного мислення;
- формування уміння працювати з текстом і власними судженнями;
- здатність аргументовано висловлювати позицію.

4. Проектна діяльність: студентські проекти з розвитку критичного мислення

Мета: формувати здатність застосовувати критичне мислення у творчій, дослідницькій та командній роботі; інтегрувати знання з педагогіки, психології, ІКТ та методики навчання.

Форма реалізації: груповий освітній проект (4–6 осіб).

Тривалість: 2–3 тижні (захист — 1 заняття).

Приклади тем студентських проектів:

“Критичне мислення як основа медіаграмотності майбутнього вчителя”.

“Формування навичок критичного аналізу під час вивчення педагогічних дисциплін”.

“Критичне мислення в епоху штучного інтелекту: виклики для освіти”.

Етапи реалізації:

Підготовчий: вибір теми, постановка проблеми, формулювання мети.

Аналітичний: збір і критичний аналіз інформації, опитування, міні-дослідження.

Творчий: розроблення власної методичної пропозиції або моделі.

Презентаційний: захист проєкту (постер, міні-презентація або відео).

Рефлексивний: самооцінка і взаємооцінка внеску учасників.

Критерії оцінювання:

- глибина аналізу проблеми (0–5 б.);
- аргументованість рішень (0–5 б.);
- творчість і новизна (0–5 б.);
- командна взаємодія (0–5 б.);
- рефлексивність і практична значущість (0–5 б.).

Очікувані результати:

- розвиток комунікативної компетентності;
- усвідомлення ролі критичного мислення в професійному зростанні педагога.

**Методичні матеріали для розвитку критичного мислення у
студентів магістратури**

1. Ведення «щоденників мислення»

Мета: сприяти саморефлексії студентів, фіксації особистих досягнень, сумнівів та змін у поглядах у процесі навчання.

Опис методу: студенти щотижня або після кожного заняття ведуть щоденник мислення, де записують: власні досягнення у навчанні та професійному розвитку; труднощі, з якими вони стикнулися; сумніви, питання, що виникли під час навчальної діяльності; зміни поглядів або підходів до вирішення педагогічних проблем.

Інструкція для студентів:

- Вибрати зручну форму щоденника (паперовий або електронний).
- Заповнювати щоденник регулярно, не менше одного разу на тиждень.
- Використовувати щоденник як інструмент аналізу власного мислення, а не як оцінюваний журнал.

Очікуваний ефект: підвищення усвідомленості власного мислення; розвиток здатності до самокритичного аналізу; фіксація особистого прогресу в розвитку критичного мислення.

2. Написання есе-рефлексій

Мета: розвивати уміння студента усвідомлювати процеси мислення у професійній діяльності та аргументувати власні позиції.

Тематика есе:

«Як я приймаю рішення у професійних ситуаціях»

«Моє мислення під час аналізу педагогічних проблем»

Інструкція для студентів:

- Обсяг: 2–3 сторінки.
- Фокус на особистому досвіді, прикладах із практики, описі власних стратегій мислення.
- Використовувати рефлексивні питання, наприклад:

- Які фактори вплинули на моє рішення?
- Чи змінилася моя точка зору під час аналізу проблеми?
- Що я дізнався про власне мислення?

Очікуваний ефект:

- розвиток навичок саморефлексії та критичного осмислення;
- формування вміння систематизувати та аргументувати власні думки;
- покращення здатності приймати обґрунтовані рішення у професійній діяльності.

3. Метод «круглого столу»

Мета: створити простір для колективного обговорення навчальних результатів та обміну досвідом, що сприяє розвитку критичного мислення через дискусію.

Опис методу: студенти обговорюють результати своєї навчальної діяльності та есе-рефлексій у групі.

Кожен учасник має можливість висловити власну думку, поставити запитання та вислухати аргументовані відповіді інших.

Інструкція для проведення:

- Формується група 5–8 студентів.
- Кожен студент коротко представляє свої висновки або проблеми, що виникли під час навчальної діяльності.
- Ведучий (викладач) спрямовує дискусію, задає уточнюючі питання, підтримує аргументований обмін думками.
- Підсумки обговорення фіксуються письмово або у вигляді спільних нотаток.

Очікуваний ефект: розвиток уміння аргументувати власну позицію; формування навичок конструктивного обговорення; підвищення критичної оцінки як власних, так і чужих ідей.

4. Повторне анкетування за авторською методикою

Мета: відстежити динаміку розвитку критичного мислення у студентів у процесі навчання.

Опис методу: анкетування проводиться двічі: на початку та в кінці навчального курсу.

Використовується авторська методика, яка оцінює когнітивний, рефлексивний та мотиваційний компоненти критичного мислення.

Інструкція для проведення:

- Студенти заповнюють анкету анонімно.
- Результати аналізуються статистично та порівнюються для визначення динаміки розвитку.

Дані використовуються для корекції методик навчання та оцінки ефективності педагогічних впливів.

Очікуваний ефект:

- оцінка прогресу студентів у розвитку критичного мислення;
- отримання об'єктивної інформації про ефективність навчальних стратегій;
- можливість адаптувати навчальні матеріали під потреби студентів.