Міністерство освіти і науки України
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців соціономічної сфери

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
Всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю
06 червня 2026 року

ОДЕСА

DOI: https://doi.org/10.24195/CriticalThinking2026
УДК: 378:159.955

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ:
Музиченко Ганна В'ячеславівна - доктор політичних наук, професор, проректор з наукової роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
Койчева Тетяна Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, в.о. першого проректора з навчальної та науково-педагогічної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
Ольга ЗБАРСЬКА (Olga Zbarskaya) - доктор наук, експерт у галузі креативного потенціалу людини, член академії ACSW, член The Textbook & Academic Authors Association, засновник та президент компанії «OZCREDO», автор книг та підручників.
Черненко Наталія Миколаївна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
Папач Ольга Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики і методики її викладання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
Дерік Ілона Морисівна - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
Листопад Олексій Анатолійович - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Рекомендова вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол №15 від 25 червня 2026 року.)

Рецензенти:
Княжева Ірина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Фурман Анатолій Анатолійович – доктор психологічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту гуманітарних наук Національного університету «Одеська політехніка».

Критичне мислення в академічному середовищі: від теорії до практики: збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю. Одеса: Університет Ушинського, 2026. 473 с.

До збірника ввійшли матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю, присвяченої різним психолого-педагогічним аспектам інноваційного потенціалу особистості, сучасним методам та формам організації освітнього процесу у закладах освіти різного рівня, розвитку критичного мислення під час підготовки здобувачів у закладах освіти.

Науковці висвітлюють питання щодо сучасних форм і методів розвитку критичності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості.

Відповідальність за зміст матеріалів несуть їх автори.

© Університет Ушинського

АНДРОСЕНКО Артем Олександрович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Проблема розвитку критичного мислення майбутніх учителів в умовах цифровізації освіти є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки. Стрімкий розвиток цифрових технологій, активне використання онлайн-платформ, соціальних мереж і систем штучного інтелекту суттєво трансформують освітній процес та змінюють вимоги до професійної підготовки педагога [2; 5]. У сучасному інформаційному суспільстві вчитель повинен не лише володіти цифровими технологіями, а й уміти критично оцінювати інформацію, аналізувати цифровий контент, протидіяти маніпуляціям і приймати обґрунтовані професійні рішення [3].

Як зазначають Л. Петренко, О. Кучерявий та О. Лавріненко, цифровізація освіти зумовлює необхідність оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів та розвитку в них навичок аналітичного мислення, інформаційної культури й цифрової грамотності [3]. Особливого значення це набуває в умовах постійного зростання обсягів інформації та поширення недостовірного контенту в мережі Інтернет. Безмежний доступ до цифрових ресурсів супроводжується появою фейкових повідомлень, маніпулятивних матеріалів і дезінформації, що актуалізує потребу у формуванні в майбутніх учителів умінь критично оцінювати джерела інформації та перевіряти достовірність фактів [1; 5].

На думку В. Глушка, Є. Шакурова та О. Арделян, особливий вплив на розвиток критичного мислення чинить штучний інтелект, який дедалі активніше використовується в освітньому процесі [1]. Генеративні системи штучного інтелекту значно розширюють можливості роботи з інформацією, однак водночас створюють ризики алгоритмічної упередженості, викривлення інформації та втрати самостійності мислення. Саме тому сучасний педагог повинен не лише використовувати цифрові інструменти, а й критично оцінювати результати роботи алгоритмічних систем, усвідомлювати етичні аспекти використання ШІ та дотримуватися принципів академічної доброчесності [1].

В. Кремень та О. Спірін підкреслюють, що здатність критично оцінювати цифрові ресурси є важливим складником цифрової компетентності сучасного вчителя [2]. Відповідно до міжнародних стандартів цифрової грамотності, педагог має володіти навичками аналізу інформації, критичного сприйняття медіаконтенту та безпечної взаємодії з цифровим середовищем. Водночас дослідження засвідчують, що значна частина здобувачів педагогічної освіти має недостатній рівень сформованості інформаційно-аналітичних і

медіаграмотнісних умінь, що потребує вдосконалення їхньої професійної підготовки [3; 4].

Р. Салій, М. Сапогов та М. Дяченко розглядають критичність як одну з провідних характеристик професійно-педагогічного мислення майбутнього вчителя [4]. Науковці наголошують, що сучасний педагог повинен бути готовим до постійного оновлення знань, аналізу інноваційних педагогічних підходів та адаптації до швидких технологічних змін. У таких умовах критичне мислення виступає важливим складником професійної компетентності та необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності [4].

Важливу роль у розвитку критичного мислення відіграють сучасні цифрові технології та інтерактивні методи навчання. Використання мультимедійних платформ, цифрових освітніх ресурсів, технологій віртуальної та доповненої реальності сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку аналітичних здібностей та формуванню навичок самостійного прийняття рішень [2; 5]. Ефективними є проблемне навчання, дискусії, інтерактивні вправи, аналіз педагогічних ситуацій, групова робота та рефлексивні практики [3; 4]. Саме такі методи стимулюють студентів до аргументованого висловлення власної позиції, критичного аналізу інформації та пошуку оптимальних шляхів вирішення професійних завдань.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку критичного мислення є формування медіаграмотності. Дослідники наголошують на необхідності впровадження навчальних курсів із фактчекінгу, аналізу медіаконтенту та критичного оцінювання інформаційних ресурсів [1; 5]. Важливим є також формування навичок відповідального використання цифрових технологій та дотримання етичних норм у процесі роботи з інформацією й системами штучного інтелекту.

Разом із позитивними можливостями цифровізація освіти породжує і низку ризиків. Надмірне використання цифрових ресурсів може спричиняти інформаційне перевантаження, зниження концентрації уваги, порушення міжособистісної комунікації та погіршення психоемоційного стану особистості [5]. Крім того, поширення генеративного штучного інтелекту створює ризики кіберплагіату, неетичного використання цифрових технологій та порушення принципів академічної доброчесності [1; 5].

Отже, критичне мислення є важливим складником професійної компетентності сучасного педагога та необхідною умовою ефективної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Його розвиток потребує комплексного поєднання цифрових технологій, інтерактивних методів навчання, медіаграмотності та формування навичок відповідального використання штучного інтелекту.

Список використаних джерел:

1. Глушко В. В., Шакуров Є. О., Арделян О. В. Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування

критичного мислення та зміну ролі викладача. Академічні візії. 2025. № 43. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1886 (дата звернення: 07.05.2026).

2. Кремень В. Г., Спірін О. М. Роль Національної академії педагогічних наук України в цифровій трансформації освіти і науки. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2024. Т. 6, № 2. С. 1–10. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6228

3. Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лавріненко О. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с.

4. Салій Р. В., Сапогов М. В., Дяченко М. О. Розвиток професійного мислення майбутнього педагога в умовах цифровізації вищої освіти. Перспективи та інновації науки. 2024. № 2(36). С. 454–462. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-2(36)-454-462.

5. Цифровізація освіти і науки в період російсько-української війни та відновлення України : оглядове видання / упоряд. А. Г. Гуралюк, В. В. Коваленко, Д. О. Закатнов та ін. ; за наук. ред. А. Г. Гуралюка ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2025. 318 с.

АРТЮХ В'ячеслав Олексійович

ПРО ФОРМУЛУ «ВІД МІФУ ДО ЛОГОСУ», ПРИКЛАДЕНУ ДО ВИТОКІВ УКРАЇНСЬКОГО ФІЛОСОФСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Образи національних філософських процесів, що конструюються в історії філософії, починаючи з доби Романтизму, включають стан «витоку» таких філософій. Для багатьох сучасних істориків філософії український філософський процес також обов’язково повинен мати свої власні витоки, він повинен бути продовженням попередніх форм духовності, якими за аналогією з ґенезою давньогрецької філософії постають давньослов’янські, форми розвинутої міфології. Вже у першому навчальному посібнику з історії української філософії часів політичної самостійності України стверджується, що якщо українська національна філософія базується на специфіці світогляду і національного світосприйняття, то вона повинна мати «глибинне коріння» [1, с. 11]. Після цього описуються архетипові елементи українського національного світогляду. Або як пише ще один відомий український філософ: «Філософія ніколи не виникала на пустому місці. Вона завжди постає як результат попереднього духовного розвитку. Основним джерелом, на грунті якого формувалася українська

філософська думка, є народна культура, що в усній народній творчості зберігає попередні світоглядні уявлення» [3].

Фактично ж мова йде про спроби відтворення на нашому вітчизняному інтелектуальному «грунті» міфогенної гіпотези походження філософії, яка втілилася в формулі німецького історика філософії Вільгельма Нестле (1865–1959): «від міфу до логосу» [5]. Актуалізована ця формула була вже у «совєтські» часи у книзі Феохарія Кессіді [4].

Деякими українськими істориками філософії вона була прийнята як універсальна, тобто не лише така, що стосується процесу виникнення давньогрецької філософії, але й будь-якої іншої, включаючи українську. Малося на увазі, що філософія на певному етапі цивілізаційного розвитку повинна виникнути з необхідністю на основі власних джерел, як момент подолання власної міфологічної свідомості. Головне тут, що національна філософія обов‘язково повинна виникнути на власній основі.

Може тому і в академічній літературі, і в навчальних посібниках з історії української філософії утверджується традиція подавати матеріали зі слов‘янської міфології. Їх присутність повинна засвідчувати, що своїм походженням філософія доби Русі зобов’язана саме міфологічному світогляду давніх слов’ян. І якщо в першому систематичному викладі «Нарис історії філософії на Україні» (1966) чи в «Философской мысли в Киеве» (1982) про слов’янську міфологічну свідомість як джерело давньоукраїнської філософії сказано побіжно, то уже в першому томі «Історії філософії на Україні» (1987) цій проблемі присвячено повноцінний розділ – «Міфологічні уявлення східнослов’янських племен (V–IX ст.)». У підручнику «Історія філософії України» (1994) перед главою «Філософська думка Київської Русі» також стоїть глава «Давньослов’янська міфологія – переддень філософської думки». Та ж сама ситуація і в підручнику «Історія української філософії» (2008), де перед главою «Релігійно-філософська думка в Україні у XI–XIV ст.» стоїть глава «Міфологічна свідомість праукраїнців як підґрунтя вітчизняної філософії». Правда тут уже, на відміну від попередніх текстів, щоб якось перекинути «реальний» місточок від міфу до філософії зустрічаються такі фрази: «засвоєння індивідом понять, образів, метафорики обрядових текстів, упорядкований їх ритм, нові почуття, що виникали під час обряду, зумовлювали формування психологічного стану, який уможливлював філософське осягнення світу. Людина поступово опановувала засоби філософських рефлексій, накопичувала нові образи, які викристалізовувалися в поняття» [2, с. 68–69]; «тексти деяких казок слугують прикладами примітивних, не позбавлених унаочнення актів філософування – рефлексії щодо душевних почувань, переживання неймовірного як реального, мисленого як дійсного» [2, с. 69].

Зрозуміло, що такі розмірковування не можуть не бути умоглядними: ніяких текстів, якими б можна було підтвердити ситуацію переходу «від міфу до логосу» в нашій книжній традиції не існує (на відміну від, приміром, текстів

Гесіода у грецькій філософській традиції). Хоча, звичайно, при бажанні істориків-інтерпретаторів такий нефілософський текст, як «Слово о полку Ігоревім» можна перевести на філософську мову. Та якщо ж якусь філософію міфологічні шари світогляду й можуть породити, то це той феномен, який в часи того ж самого Романтизму був названий «народною філософією».

Отже, у випадку з українською філософією схема Нестле не працює. Філософія у нас не виникає в результаті критичного подолання власної міфологічної свідомості, що була втілена у власній міфологічно-релігійній картині світу через процедуру її раціоналізації. Аргумент тут один: джерела, які б підтвердили цю схему відсутні. І ті ж самі джерела (тексти) (Святе Письмо, апокрифи, твори Отців Церви (патристика), збірник «Бджола», Ізборник Святослава 1073 р. тощо) засвідчують іншу модель походження давньоукраїнської філософії: вона виникає в результатів моменту *привнесення ззовні* після прийняття Руссю християнства (988), як елемент християнської ідеології. Між вищими рівнями слов'янської міфології (якщо така була) і давньоруською філософією моменту зв'язку і наступності не існує. Слов'янський «міф» ніяким чином у руському «логосі» не продовжується.

Коли виникає давньоукраїнська філософія, то вона являє собою окремі філософські ідеї як результат запозичення розвинутих форм філософування, а не початкових, що лише недавно виділися з міфічного способу осягнення світу. Відповідаючи на питання: чому так сталося?, – можна припустити, що давньослов'янська міфологія перед прийняттям християнства ще не досягла того рівня, який би уможливив перехід міфічних персоніфікованих образів, як результатів пізнавального відношення до навколишньої дійсності у мисленнєві (поняття). Дохристиянська культура давньої України-Русі існувала лише в усних формах (а виникнення ж філософії передбачає не просто наявність у національній мові розвиненого шару абстрактної лексики, а ще й писемності). Може тому до нас взагалі не дійшов ні один давньослов'янський міф, зрозумілий як сюжетно зв'язана оповідь. А все, що ми знаємо як «давньослов'янська міфологія» – це результат пізніших вчених реконструкцій.

Таким чином, ні слов'янська міфічна свідомість, ні її вербалізація на рівні міфології ніякого відношення до виникнення філософії в Україні-Русі не мають. Філософія в Україні народжується зовсім з інших джерел, ніж слов'янська міфологія і джерела ці були поза межами давньої України-Русі. Са́ме християнство і книжна культура стали тим контекстом, що в результаті вилилися в запозичений християнський платонізм та, ширше, візантійську філософську думку (яка частково була також засвоєна через кирило-мефодіївську спадщину). І вже після того як ця «операція» була пророблена, можна говорити про спроби власного філософування давньоруських «любомудрів» (Іларіона, Климента Смолятича, Данила Заточеника, Никифора, Кирила Туровського). Але, знову ж таки, в межах християнської філософської парадигми, яка ніяк не контактувала з давньослов'янською міфологічною традицією.

В цілому, бажання утвердити паралельну схему виникнення української філософії, що не верифікується ніякими філософськими джерелами свідчить про активний вплив на результати праці істориків української філософії позафілософського (ідеологічного) контексту.

Список використаних джерел:

1. Вільчинський Ю. М., Скринник З. Е., Скринник М. А. Розвиток філософської думки в Україні: Текст лекцій. Ч. 1: Від часу Київської Русі до доби романтизму. Львів: ЛДУ, 1991. 106 с.

2. Історія української філософії: підручник / М. Ю. Русин – координатор видавничого проекту. К.: Академвидав, 2008. 624 с.

3. Історія філософії на Україні: у 3 т. Т. 1. К.: Наукова думка, 1987. 399 с.

4. Кессиди Ф. Х. От мифа к логосу: Становление греческой философии. М.: Мысль, 1972. 312 с.

5. Nestle Wilhelm. Vom Mythos zum Logos. Die des griechischen Denkens Selbstentfaltung von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates. Stuttgart: A. Kröner, 1940. 572 s.

АТАМАНЮК Зоя Миколаївна
ORCID ID: (0000-0001-7299-409X)
DOI:https://doi.org/10.24195/CriticalThinking2026-1

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ МЕТАМОДЕРНУ

Сучасний світ вимагає від освіти нового підходу, де теорія та практика, ідеальне та матеріальне, духовне та тілесне тісно переплітаються. Це означає, що кожна людина повинна вміти творчо діяти у реальному світі, керуючись при цьому вищими принципами та ідеалами. Філософське мислення стає все більш актуальним у науці, бізнесі, політиці та повсякденному житті. Френсіс Фукуяма описує сучасне суспільство як таке, що переживає «Великий Розрив» [**1**], де якість освіти знижується, хоча люди залишаються раціональними істотами. Філософи, як Йоганн Фіхте, наголошували на важливості філософської педагогіки для формування цілісної особистості. Сьогодні бракує повернення до філософської раціональності у всіх сферах життя. Замість глибокого мислення, ідеологічну обробку замінили телебачення, астрологія та містика, а войовничий атеїзм поступився місцем релігієзнавству. Як зазначав М. Мамардашвілі, люди перестають мислити самостійно, стаючи об'єктом маніпуляцій. Знамените «Я мислю – отже, я існую» Декарта втратило своє первісне значення, перетворившись на прагнення до комфортного життя [**1**]. Навіть відносно нова дисципліна «філософія освіти», стикається з різними трактуваннями свого предмета. Різні дослідники, такі як **Киященко Н.**, **Піщулін М.**, **Терещенко В.**,

Шиміна Т., **Разін А.**, **Гусинський Е.**, Турчанінова Г. та **Клепко С.**, пропонують свої визначення, підкреслюючи її практичний, духовний, політологічний, педагогічний або плюралістичний характер. Це свідчить про складність та багатогранність проблематики філософії освіти.

Гуманітарні дисципліни, що охоплюють історію, філософію, літературу, мистецтво, соціологію та психологію, є ключовими для розвитку особистості. Вони не тільки розширюють світогляд, а й відточують критичне мислення та аналітичні здібності. Зокрема, історія дає змогу осмислити причинно-наслідкові зв’язки подій, аналізувати взаємодію минулого й сучасності, передбачати майбутні сценарії та усвідомлювати вплив індивіда на історичний процес. Література, занурюючи в переживання героїв, розвиває емпатію, сприяє розумінню різноманітних поглядів і культурних особливостей, а також формує толерантність і співчуття до людських емоцій та соціальних проблем. Філософія ж навчає логічного мислення, рефлексії та пошуку істини, допомагаючи аргументовано висловлювати думки, критично оцінювати інформацію та формувати власну систему цінностей. Соціологія розкриває структуру та закономірності суспільства, дозволяючи аналізувати соціальні процеси, норми та відхилення, а також усвідомлювати роль інститутів (сім'ї, освіти, держави) у житті людей. Вона є інструментом для прогнозування соціальних тенденцій, оцінки ефективності політик та пошуку рішень проблем. Психологія, досліджуючи поведінку, мислення та емоції, сприяє самопізнанню, розвитку емоційного інтелекту та покращенню комунікативних навичок, що є надзвичайно актуальним у сучасному світі. Нарешті, вивчення культури та мистецтва не лише підвищує освіченість, а й сприяє гармонійному розвитку особистості, креативності, естетичному смаку та емоційному інтелекту, допомагаючи формувати ідентичність та духовний світ. Незважаючи на свою фундаментальну значущість, гуманітарні дисципліни часто залишаються в тіні технічних та природничих напрямів. Тенденція до скорочення навчальних годин для гуманітарних предметів створює серйозні виклики для сучасної системи освіти. Це, у свою чергу, призводить до зниження зацікавленості студентів, оскільки в епоху цифрових технологій молодь віддає перевагу швидкому споживанню інформації, що ускладнює глибоке осмислення гуманітарних знань. Крім того, спостерігається перерозподіл фінансування на користь STEM-освіти (наука, технології, інженерія, математика) під гаслом «за ними майбутнє».

Філософія відіграє значну роль у формуванні професійних навичок майбутніх спеціалістів, адже її головна мета – озброїти їх фундаментальними засадами духовної культури. Це включає розвиток критичного мислення та свідоме формування власного світогляду, що дозволяє осмислити себе та своє місце в сучасному суспільстві. Завдяки філософії людина стає здатною до самостійного мислення та прийняття рішень. Вона відкриває двері до загальнолюдських цінностей та спонукає до роздумів над одвічними питаннями людського існування. На цьому етапі навчання головне – навчитися

розпізнавати, глибоко усвідомлювати, розуміти та чітко формулювати проблеми. [6, с. 68].

Загальновизнано, що філософія не просто існує, а є фундаментальною основою для життя, і її принципи мають бути інтегровані в усі аспекти нашого існування. У контексті філософії, сам процес пошуку істини набуває такої ж значущості, як і кінцевий результат – сама істина. Сутність філософствування полягає саме в цьому безперервному прагненні до пізнання, що робить філософію унікальною серед інших дисциплін. Її основним предметом дослідження є не зовнішній світ, а внутрішній світ – сама думка, її структура та функціонування. Коли індивід формує свою власну філософську позицію, він стикається з широким спектром ідей та поглядів, що надає йому значні можливості для особистісного зростання, самопізнання та реалізації свого потенціалу. Важливо пам'ятати, що головною метою кожної людини має бути постійне вдосконалення своєї особистості. Цей принцип є наріжним каменем для вивчення всіх філософських систем, оскільки лише через особистісний розвиток ми можемо ефективно сприяти покращенню навколишнього світу.

Філософія сконцентрована на усвідомленні змістовності різних явищ та спрямована на розуміння людиною її світоглядної ролі. Відповідно до цього філософію називають «любов'ю до мудрості», яка включає гносеологічний аспект [7, с. 68]. Ця функція філософії ототожнюється з головною функцією освіти. З виникненням у європейських країнах системи освіти філософія стала основною теоретичною дисципліною, без вивчення якої неможливо було здобути вищу освіту [4].

Таким чином, філософія виступає в ролі охоронця розуму та виконує функцію арбітра по відношенню до інших наук. Її унікальність полягає у здатності виносити судження автономно, спираючись на принципи чистого мислення та закони розуму. Університет, у свою чергу, покликаний не лише забезпечити студентам професійну підготовку, а й сприяти формуванню їхнього світогляду [8, С. 131-135].

Філософія слугує інструментом для мислення, надаючи готові моделі та підходи, що дозволяють самостійно розв'язувати наукові проблеми. Вона також розвиває ключові професійні навички: здатність формулювати питання та знаходити шляхи їх вирішення, аналізувати альтернативи та суперечності, чітко визначати терміни, структурувати власні думки. Крім того, філософія допомагає сформувати унікальний світогляд, індивідуальний стиль мислення, життєві принципи та цінності, необхідні для успішної діяльності в будь-якій сфері [7, с. 68].

Отже, філософія відіграє важливе значення в процесі формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Розвиток вищої освіти в наш час, її зміст, стратегія та конкретні методики свідчать про те, що модель сучасного університету розвивається під впливом технократичного мислення. Сучасний запит на підготовку вузькопрофільних фахівців у процесі значної

економії веде до втрати важливих традиційних функцій вищої освіти, і передусім культурологічної [3].

Метамодерн, як культурно-філософський феномен, поєднує елементи модерну та постмодерну, створюючи новий культурний ландшафт, який впливає на процеси соціалізації. З огляду на швидкі зміни в соціальній структурі, комунікаційних технологіях та глобалізації, необхідно дослідити, як нові соціокультурні умови формують сучасну людину. У численних текстах ми зустрічаємо два слова «метамодерн» і «метамодернізм». Обидва слова мають однакову складову – «мета» і схожі між собою слова «модерн» і «модернізм». І, як це часто буває з термінологією, потрібно відразу домовитися, що означає кожне слово і не заплутатися в цьому. Слово «модерн» (з латинского modernus) у найпростішому перекладі – недавній, сучасний, новий. Цим словом також називають стиль ар-нуво (це нас зараз не цікавить). Нас цікавить культурно-історична епоха модерну, яка характеризувалася кардинальними змінами у всіх сферах людської життєдіяльности і ментальности, які врешті призвели до становлення індустріального суспільства. Ця макроепоха складається з кількох періодів, причому у різних країнах і стосовно різних дисциплін вони можуть різнитися між собою. Останній закінчився цілком недавно – приблизно з кінцем Другої світової війни. Після чого почалася епоха постмодерну, а після неї – епоха метамодерну. Модернізм же – це узагальнена назва сукупності світоглядних, філософських та мистецьких напрямків, які виникли в результаті кардинальних змін у західному суспільстві наприкінці XIX-го та на початку XX-го століть, дуже різноманітних у своїх проявах, однак об'єднаних такими рисами, як скерованість на розрив з попередніми традиціями, пошук та оновлення художніх форм. На зміну модернізму прийшов постмодернізм (різницю між модернізмом і постмодернізмом я пояснюю в першій частині цього есею «На зламі свідоглядних епох. Те що минуло»).

Дослідженням метамодерну як особливого історичного етапу розвитку культури займалися: О. Думітреску, Г. Фрайнахт, Т. Вермюйлен та Р. ван ден Аккер, Х. Морару. Поняття «метамодерн» та «метамодернізм» починає активно використовуватись не лише культурологами, але й філософами, архітекторами, істориками, психологами: А. Кірбі, Р. Ешельман, С. Берн, М. К. Холланд, Г. Фрайнахт, Л. Тьорнер. У вітчизняній гуманітаристиці наукові дослідження, присвяченіаналізу метамодернізму як теоретичній рефлексії та культурній практиці, досить мало (О. Афанасьєв, А. Гапонюк, О. Висоцька, О. Оніщенко, Ю. Шабанова, та ін.). Метамодернізм наявний та, водночас, контекстуально відмінний, у різних мистецьких стилях і жанрах, культурницьких напрямах і дискурсах. «Класичними» метамодерністичними прикладами вважаються культурні тексти Ш. Лабафа, Н.С. Рьонкьо та Л. Тьорнера («Take Me Anywhere», «Touch my soul», «I am sorry», «I am not famousany more», інші); мистецькі твори О. Еліасона, Дж. Тарелла, К. Енгмана, Г. Крюдсона, Д. Торпа, К. Донечі, Р. Кьяртанссона, А. Міллера; літературні відкриття Р.Боланьо, Х.Муракамі,

Д.Ф.Воллеса, С.Роггенбака, З. Сміта, Ж.Д. Вагнер, С.Коллінз; кінематографічні стрічки режисерів В. Андерсона («Moonrise Kingdom»), М. Гондрі («Eternal Sunshine of the Spotless Mind», «La science des rêves», «L'Écume desjours»), Д. Лінча («Blue Velvet»)та інші [5, с. 69].

Метамодерн дослідники розглядають як динамічний рух між протилежними полюсами – такими як іронія та щирість, наївність і поінформованість, релятивізм і прагнення до істини, оптимізм і сумнів. У цьому контексті сенс виникає саме в процесі коливання між цими крайнощами. Це проявляється через нову форму щирості, виклик усталеним нормам, посилену саморефлексію та прагнення конструктивно поєднувати різнорідні елементи для створення нового. Також важливими є потяг до епічності й винахідливості.

Основні риси та цінності метамодернізму:

• Метамодерн свідомо балансує між суперечливими емоційними й естетичними станами, не віддаючи перевагу жодному з них, а знаходячи зміст у їхній взаємодії.

• Іронія та гумор застосовуються не як засіб дистанціювання чи цинізму, а як інструмент передачі глибоких особистих переживань і емпатії.

• Вихід за межі загальноприйнятого сприймається як джерело розвитку та творчого досвіду.

• Людина усвідомлює себе як творця власного життя, приміряючи ролі автора, режисера й виконавця водночас.

• Увага до проявів героїзму та значущості навіть у буденних історіях.

• Формування нових цілісних образів через поєднання, на перший погляд, несумісних елементів.

Попри притаманну іронічність, метамодерн зберігає орієнтацію на справжні почуття та автентичність, що принципово відрізняє його від постмодернізму [2, С. 27-37.].

У сучасну епоху метамодерну критичне мислення постає як ключова складова філософської освіти, що забезпечує здатність орієнтуватися в умовах невизначеності, множинності істин і постійного коливання між протилежними смислами. Воно поєднує аналітичність із відкритістю до нових інтерпретацій, сприяє формуванню рефлексивної, відповідальної та творчої особистості. Таким чином, критичне мислення не лише підтримує інтелектуальну автономію, а й виступає необхідним інструментом осмислення реальності в контексті метамодерної чутливості.

Список використаних джерел:

1. Newman, John Henry. The Idea of a University. Oxford University Press, 1976. 684 p.

2. Висоцька О. Культурно-історичні межі метамодернізму. Вісник НЮУ ім. Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія, № 61 (2024). С. 27-37.

3. Ільїна Г.В. Ґенеза культури мислення: логос, раціо, візіо : монографія. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. 368 с.

4. Кириленко К.М. Філософія культури. Київ, 2018. 279 с.

5. Петрова І. В. Ідентифікація метамодернізму як культурної практики. Серія: Філософія, культурологія, соціологія, Київський нац. ун-т культури і мистецтв, 2020. С. 67-76

6. Тур М.Г. Роль і місце філософії в освіті та науці. Вісник гуманітарного наукового товариства : Наукові праці. Черкаси, 2014. Вип. 14. С. 68–77., с. 68.

7. Філософія освіти: навчальний посібник / за наук. ред. академіка В.П. Андрущенка та ін. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 342 с., с. 68.

8. Фуркало В.С., ФуркалоВ.І. Сучасні підходи до формування професійних компетентностей при організації та проведенні практичних занять із філософії. Теорія і методика професійної освіти. 2021. Вип. 34. Т. 2. С. 131-135. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-2.26

БАЛАЗЮК Оксана Юріївна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СУДЖЕННЯ БУХГАЛТЕРА В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОБЛІКУ

У сучасних умовах діджиталізації обліку, зумовленої широким впровадженням інформаційних технологій загалом та штучного інтелекту, зокрема, професійна діяльність бухгалтера зазнає суттєвих змін. Автоматизовані системи здатні швидко генерувати фінансову інформацію, звіти та аналітичні висновки, однак разом із цим вони можуть створювати переконливі, але помилкові або неповні результати. Це зумовлює зростання ролі людського фактору, тобто здатності до критичного мислення та професійного судження.

У таких умовах традиційні підходи до підготовки бухгалтерів, орієнтовані переважно на технічні навички, виявляються недостатніми. Сучасний фахівець має не лише володіти інструментами обліку, а й уміти оцінювати достовірність інформації, виявляти логічні помилки, перевіряти джерела даних і приймати етично обґрунтовані рішення. Саме тому критичне мислення та професійний скептицизм стають ключовими компетентностями бухгалтера в цифрову епоху.

Особливої актуальності набуває формування навичок системного аналізу інформації, перевірки результатів та рефлексії щодо прийнятих рішень, який передбачає послідовні етапи осмислення, оцінки та верифікації інформації. Це доводить, що професійне судження бухгалтера формується не лише на основі знань стандартів, а й через здатність критично осмислювати результати, отримані як традиційними, так і цифровими інструментами.

Отже, у контексті цифровізації обліку критичне мислення виступає фундаментом формування обґрунтованого професійного судження бухгалтера, забезпечуючи якість, надійність і етичність фінансової інформації.

В умовах цифрової трансформації обліку, зумовленої широким впровадженням технологій штучного інтелекту, суттєво змінюється характер професійної діяльності бухгалтера. Згідно з даними Artificial Intelligence Index Report 2026, рівень впровадження AI в організаціях досяг 88%, а генеративні моделі набули масового поширення у надзвичайно короткі терміни. Це свідчить про формування нового цифрового середовища, в якому облікова інформація дедалі частіше генерується та обробляється автоматизованими системами [2].

Разом із тим, попри значні досягнення, сучасні системи штучного інтелекту характеризуються суперечливими властивостями. Зокрема, вони здатні демонструвати високі результати при розв'язанні складних інтелектуальних задач, однак водночас можуть допускати помилки у відносно простих операціях, що відображає так званий ефект «нерівномірного розвитку можливостей» (jagged frontier). Крім того, оцінювання якості роботи AI ускладнюється через зниження ефективності традиційних методів оцінювання та обмежену прозорість моделей.

Важливою є і та обставина, що підвищення продуктивності завдяки використанню AI є найбільш відчутним у стандартизованих завданнях, тоді як у сферах, що потребують професійного судження, аналітичного мислення та прийняття рішень в умовах невизначеності, ефект може бути обмеженим або навіть негативним. Це підтверджує, що автоматизація не замінює професійне судження бухгалтера, а навпаки — підсилює потребу в ньому.

У цьому контексті критичне мислення виступає ключовою компетентністю, що забезпечує здатність фахівця:

- оцінювати достовірність результатів, згенерованих цифровими системами;
- виявляти логічні помилки та невідповідності у даних;
- приймати обґрунтовані професійні рішення з урахуванням ризиків цифрового середовища.

Таким чином, у цифровій економіці бухгалтер трансформується з виконавця облікових процедур у суб'єкта критичної верифікації інформації, що зумовлює необхідність інтеграції розвитку критичного мислення у систему професійної підготовки майбутніх фахівців.

Міжнародні стандарти освіти International Federation of Accountants (IFAC) чітко визначають професійну компетентність як інтегровану характеристику, що поєднує технічну компетентність, професійні навички, а також систему професійних цінностей, етичних принципів і відповідних установок. У редакціях International Education Standard 3 та International Education Standard 4 (IES 3 та IES 4), що набувають чинності з 1 липня 2026 року, особливу увагу акцентовано на здатності фахівців здійснювати оцінювання даних, отриманих із різних джерел, застосовувати критичне мислення, мінімізувати когнітивні

упередження, демонструвати дослідницький тип мислення, а також обирати обґрунтовані альтернативи в умовах невизначеності та неоднозначності [3].

У цьому контексті професійне судження розглядається як процес застосування отриманої підготовки, знань, навичок і практичного досвіду з урахуванням конкретних фактів, обставин, характеру завдання, а також зацікавлених сторін і наявних професійних відносин [4].

Водночас розвиток цифрових технологій – зокрема, роботизованої автоматизації процесів (RPA), систем на основі штучного інтелекту та машинного навчання (AI/ML), хмарних сервісів, ERP-систем, технології блокчейн і інструментів аналітики даних – трансформує не лише технічні аспекти облікової діяльності, але й сутнісні характеристики професійного судження бухгалтера. Так, впровадження RPA сприяє автоматизації рутинних, формалізованих процедур, що, своєю чергою, зміщує фокус діяльності фахівця у бік аналізу винятків і здійснення контрольних функцій [5].

Застосування AI/ML розширює можливості виявлення аномалій та прогнозування, однак водночас актуалізує проблематику верифікації результатів, забезпечення якості даних, інтерпретованості моделей і мінімізації алгоритмічних упереджень.

Інтеграція ERP-систем і хмарних технологій забезпечує централізацію інформаційних потоків, проте супроводжується зростанням ризиків, пов’язаних із доступом до даних, налаштуванням систем, веденням журналів операцій і залежністю від постачальників послуг.

Використання технології блокчейн знижує потребу у проведенні традиційних процедур звірки, однак не усуває необхідності професійного судження щодо визначення економічної сутності операцій, їх оцінювання та аналізу інформації, що знаходиться поза межами розподіленого реєстру. Водночас аналітика даних трансформує підходи до оцінювання ризиків і формування висновків, при цьому рівень довіри до результатів значною мірою залежить від способу їх представлення та інтерпретації [5].

Викладені вище трансформаційні зміни у професійній діяльності бухгалтера об’єктивно зумовлюють необхідність переосмислення підходів до підготовки фахівців з обліку. Традиційна модель навчання, орієнтована переважно на засвоєння нормативної бази та формування технічних навичок, в умовах цифровізації втрачає свою достатність і потребує суттєвого оновлення.

Сучасне інформаційне середовище характеризується не лише зростанням обсягів даних, а й підвищенням ризику їх викривлення, зокрема, у зв’язку з використанням систем штучного інтелекту, які здатні генерувати переконливі за формою, але некоректні за змістом результати. За таких умов ключовим завданням професійної підготовки стає формування у здобувачів освіти здатності не просто сприймати інформацію, а здійснювати її критичне осмислення, перевірку та інтерпретацію.

У цьому контексті особливої актуальності набуває поєднання розвитку

критичного мислення з формуванням професійного скептицизму та професійного судження. Як підкреслюється у сучасних навчально-методичних підходах до підготовки бухгалтерів, студенти повинні навчитися не лише користуватися цифровими інструментами, а й відповідально взаємодіяти з ними, ставлячи під сумнів отримані результати, перевіряючи їх достовірність та оцінюючи відповідність професійним стандартам .

Важливим є те, що розвиток таких компетентностей не повинен обмежуватися формальним викладанням теоретичних положень. Натомість ефективним є використання діяльнісного підходу, який передбачає залучення студентів до аналізу реалістичних професійних ситуацій, роботи з неповною або суперечливою інформацією, а також оцінювання результатів, сформованих автоматизованими системами. Зокрема, застосування структурованих підходів до аналізу інформації (таких як поетапне уточнення завдання, виявлення пропущеної інформації, оцінювання джерел, перевірка результатів, аналіз логіки та етична рефлексія) сприяє формуванню системного мислення і професійної відповідальності.

Крім того, сучасні освітні практики доводять доцільність використання різноманітних типів навчальних завдань, спрямованих на розвиток аналітичних і критичних здібностей майбутніх бухгалтерів. До них належать, зокрема, завдання на виявлення помилок у фінансових даних, аналіз сумнівних тверджень, оцінювання достовірності інформаційних повідомлень, а також кейси, що моделюють ситуації надмірної довіри до результатів роботи штучного інтелекту. Такі підходи дозволяють сформувати у студентів стійкі навички перевірки інформації, аргументації власних висновків і прийняття обґрунтованих рішень у складних професійних ситуаціях .

Принципово важливим є також формування у здобувачів освіти усвідомлення того, що відповідальність за достовірність і якість фінансової інформації залишається за фахівцем, незалежно від рівня автоматизації облікових процесів. Як свідчать сучасні дослідження у сфері облікової освіти, саме поєднання глибоких професійних знань із розвиненим критичним мисленням і здатністю до професійного судження забезпечує ефективне та етичне використання цифрових технологій у практиці бухгалтерського обліку.

Отже, доведено, що критичне мислення виступає інтегруючою компетентністю, яка забезпечує поєднання технічних знань, професійного скептицизму та етичного оцінювання у процесі прийняття рішень. У результаті дослідження встановлено, що цифрова трансформація обліку зумовлює суттєву зміну ролі бухгалтера — від виконавця облікових процедур до суб’єкта критичної верифікації інформації.

Доведено, що використання технологій штучного інтелекту підвищує ефективність обробки даних, проте одночасно актуалізує ризики формування недостовірних або неповних результатів, що підсилює значення професійного судження.

Обґрунтовано, що критичне мислення є ключовою компетентністю, яка забезпечує здатність бухгалтера оцінювати якість інформації, виявляти помилки та приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. Встановлено, що ефективна підготовка майбутніх бухгалтерів має ґрунтуватися на інтеграції розвитку критичного мислення, професійного скептицизму та навичок професійного судження через застосування практикоорієнтованих освітніх підходів.

Список використаних джерел:

1. Балазюк О. Ю. Професійна етика бухгалтера в контексті реформування бухгалтерського обліку в Україні. Економіка та суспільство. 2017. Вип. 10. С. 710–714. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/10_ukr/121.pdf (дата звернення: 27.04.2026)
2. AI Index Steering Committee. Artificial Intelligence Index Report 2026. Stanford University, 2026. URL: https://hai.stanford.edu/assets/files/ai_index_report_2026.pdf (дата звернення: 27.04.2026).
3. International Federation of Accountants (IFAC). International Education Standard 3-6 (IES 3, IES 4, IES 6) (effective 2026). URL: https://www.ifac.org (дата звернення: 01.05.2026).
4. IFRS Foundation. IFRS Practice Statement 2: Making Materiality Judgements. London: IFRS Foundation. URL: https://www.ifrs.org (дата звернення: 01.05.2026).
5. Huang F., Vasarhelyi M. A. Applying robotic process automation (RPA) in auditing: A framework. International Journal of Accounting Information Systems. 2019. Vol. 35. Article 100433. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1467089518301738 (дата звернення: 01.05.2026).

БІЛІЧЕНКО Павло Геннадійович

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА МАТЕРІАЛАХ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Сучасне академічне середовище вищої педагогічної освіти в Україні перебуває у стані активної трансформації, зумовленої як внутрішніми реформами, так і глобальними викликами, зокрема цифровізацією, глобалізацією та наслідками збройної агресії. У цих умовах від науково-педагогічних працівників вимагається не лише високий рівень фахової підготовки, а й сформоване критичне мислення – здатність аналізувати інформацію, виявляти приховані припущення, оцінювати аргументи та формулювати обґрунтовані висновки. Ми переконані, що саме через призму історичного досвіду

педагогічної думки критичне мислення набуває практичної цінності: воно допомагає не повторювати помилок минулого, а творчо використовувати кращі традиції для розв'язання сучасних освітніх проблем. Критичне мислення в академічному середовищі є запорукою якості наукових досліджень, ефективності викладання та формування у здобувачіввищої освіти ключових компетентностей XXI століття.

Теоретичні засади критичного мислення сформувалися на перетині філософії, психології та педагогіки. Ще Джон Дьюї у праці «Як ми думаємо» (1910) визначив рефлексивне мислення як процес, що включає активне, наполегливе та ретельне споглядання будь-якого переконання чи знання у світлі підстав, які його підтримують і з яких воно випливає [1]. Американський дослідник Роберт Енніс розробив детальну таксономію, виокремивши такі складові, як аналіз аргументів, виявлення припущень, оцінка доказів, формулювання висновків та саморегуляція [2]. Пітер Фейєрабенд і Карл Поппер підкреслювали роль критики в науковому пізнанні. В українській педагогічній науці проблему активно досліджують О. І. Пометун, С. О. Терно, Л. В. Ковальчук та інші, акцентуючи увагу на інтеграції критичного мислення в освітні стандарти та методики викладання [3; 4]. Для історії освіти це означає аналіз педагогічних концепцій крізь призму їхньої історичної обумовленості та актуальності сьогодення.

Історичний аналіз показує, що критичне мислення завжди було невід'ємною складовою освітнього процесу. В античній Греції сократівський метод діалогу та маєвтики вчив учнів сумніватися, аналізувати та самостійно доходити до істини. Середньовічні європейські університети розвивали схоластичну традицію диспутів, що вимагала чіткої аргументації та критики опонентів. Епоха Просвітництва принесла ідеї раціоналізму Рене Декарта («мислю, отже існую») та емпіризму Джона Локка, які стали основою наукового методу в освіті. В українській педагогічній думці XVIII–XX століть критичне ставлення до дійсності простежується у творчості Григорія Сковороди з його закликом до «пізнання самого себе», Михайла Драгоманова – до об'єктивного наукового аналізу історичних процесів, Костянтина Ушинського – до розвитку «самостійності мислення» у дітей [5]. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського, спрямовані на гуманізацію освіти та виховання мислячої особистості, також резонують із сучасними підходами [6]. У радянський період, незважаючи на цензуру, методи проблемного навчання І. Я. Лернера та М. І. Махмутова закладали основи аналітичного підходу до знань. Після 1991 року критичне мислення стало ключовим елементом реформ, відображеним у Концепції «Нова українська школа» та стандартах вищої педагогічної освіти.

У практичній площині в академічному середовищі педагогічного університету критичне мислення реалізується зокрема через впровадження інтерактивних освітніх технологій. На заняттях з історії освіти ми активно використовуємо аналіз першоджерел – педагогічних творів Яна Амоса

Коменського, Джона Локка, Жана-Жака Руссо та інших – з обов'язковою критикою їхньої історичної обумовленості, упередженості автора та практичної значущості для сьогодення. Кейс-метод дозволяє студентам розглядати конкретні ситуації з минулого (реформи освіти 1920-х років в УСРР, «хрущовська відлига» в освіті, вплив педагогіки В. О. Сухомлинського на сучасну школу тощо) та оцінювати їхні наслідки. Групові дискусії та дебати з приводу суперечливих питань (традиційна vs. інноваційна освіта, роль вчителя в цифрову епоху, критика авторитарних педагогічних моделей тощо) розвивають навички аргументації, толерантності до інших поглядів та поваги до альтернативних позицій. Проєктна діяльність, наприклад дослідження еволюції ідеї критичного мислення в українській педагогіці від Сковороди до сьогодення, формує дослідницькі компетентності та навички наукової роботи з історичними матеріалами. Важливою є інтеграція цифрових технологій: факт-чекінг, робота з електронними архівами педагогічних документів, аналіз медіа-повідомлень щодо освітньої політики. Це готує студентів до протидії фейковій інформації та маніпуляціям у професійній діяльності вчителя.

Особливого значення в сучасних умовах набуває створення атмосфери академічної свободи та психологічної безпеки на заняттях. Студенти повинні мати можливість висловлювати альтернативні погляди, піддавати сумніву усталені педагогічні догми без страху осуду чи покарання. Саме це є запорукою справжнього критичного дискурсу, що відповідає духу університетської традиції. Вважаємо за необхідне постійно оновлювати методичний арсенал, інтегруючи кращі світові практики (наприклад, елементи програми «Філософія для дітей» Метью Ліпмана) з національними педагогічними традиціями [7]. Це дозволяє не лише передавати знання про минуле, а й формувати в майбутніх педагогів готовність до інновацій, відповідального ухвалення рішень та конструктивної критики.

Отже, критичне мислення в академічному середовищі є не абстрактною категорією, а практичним інструментом професійного зростання науково-педагогічних працівників. Поєднання теоретичних знань про його сутність, історичного досвіду педагогічної думки та сучасних практик інтерактивного навчання дозволяє ефективно формувати у майбутніх учителів здатність до аналітичного мислення, інноваційності та відповідального ставлення до освітніх викликів. Підвищення кваліфікації з проблем розвитку критичного мислення сприятиме системному впровадженню цих підходів у педагогічну практику, наукові дослідження з історії освіти та методичну роботу зі здобувачами освіти. Це, у свою чергу, підвищить якість підготовки фахівців для системи освіти України в складних сучасних умовах.

Список використаних джерел:

1. Дьюї Дж. Як ми думаємо / пер. з англ. Київ : Основи, 2019. 248 с.
2. Енніс Р. Х. Критичне мислення: огляд теорії та практики. Педагогіка вищої школи. 2016. № 2. С. 34–42.

3. Пометун О. І. Формування критичного мислення в учнів: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2021. 176 с.
4. Терно С. О. Критичне мислення в історичній освіті: методичний аспект. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 210 с.
5. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. 320 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1988. 312 с.
7. Ліпман М. Філософія для дітей: програма розвитку критичного мислення. Київ : Генеза, 2015. 145 с.

БОЙЦУН Ірина Євгеніївна

DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS IN FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE

The modern world is saturated with information, which is why the ability to analyze and verify facts is extremely important. Critical thinking acts as a filter that helps individuals make informed decisions.

The field of education is undergoing transformations that require learners not only to accumulate facts but also to know how to apply them. As noted by scholars L. Usanova, I. Usanov and O. Shtepa, «the task of education is no longer simply to master existing systematic knowledge or to provide a body of accumulated information, but the development of skills for working with information: establishing criteria for selection, verifying truth or plausibility, and practical application to achieve successful results» [6, p. 50]. Scholars define critical thinking as an interdisciplinary phenomenon encompassing philosophy, logic, psychology, and decision-making theory, among others. It is indispensable in situations of uncertainty and, according to researcher S. Virsta, «…helps in those situations where we do not know how to act correctly, where there is no ready-made algorithm of actions. In order to solve a new, unexpected practical problem, we need to reflect: to look for connections, to rethink, perceive, imagine, and formulate the task of our activity in a new way» [2, p. 54].

O. Antonov, drawing on the research of John Dewey, Paul Scriven, Sol Croforl, and Matthew McIntyre, defines critical thinking as a motivational mechanism of «an individual's cognitive activity, compelling him or her to actively analyze and process information, verify the data obtained from multiple sources, and make rational and effective decisions to accomplish set tasks» [1, p. 925].

Today's teachers, particularly those of Ukrainian literature, act as facilitators of students' intellectual development. The effectiveness of instruction depends on the extent to which students are engaged in the learning process both during class and outside of class. Researcher G. Tokman has substantiated the theoretical foundations

of the methodology for teaching Ukrainian literature on an existential-dialogical philosophical basis [5]. The teacher of Ukrainian literature in a general secondary education institution faces the following tasks: to be able to organize dialogue during literature lessons, to create problem situations whose resolution requires an existential choice on the part of the student, and to foster analytical thinking in students during inquiry-based lessons.

The aim of our study is to examine the development of critical thinking among future teachers of Ukrainian literature while studying the elective course «Existential Foundations of Literature Teaching» for students pursuing a master's degree in the specialty A4.01 Secondary Education (Ukrainian Language and Literature).

The ability to teach students critical thinking requires a high level of intellectual preparation on the part of the teacher. Scholars I. Kostyushko and G. Gandzilevska emphasize: «The productivity of students' activities, and thus the effectiveness of the learning process itself, depends on how well the teacher can demonstrate the benefits of critical thinking to students and ensure their perception, memorization, understanding, and comprehension» [3, p. 2].

In this context, the professional competence of a Ukrainian literature teacher is viewed as an integral characteristic that «reflects the level of their professional and general culture, practical experience, and professional creativity, capable of critical analysis and reinterpretation» [6, p. 49]. An important criterion is the development of analytical and argumentative skills, which «involves reflective control over the quality of one's own reasoning and the formation of well-founded conclusions» [4, pp. 212–213].

The training of future Ukrainian literature teachers in higher education institutions is aimed at fostering intellectual independence and the ability to work in an environment of constant change. The development of critical thinking among future Ukrainian literature teachers during their studies involves moving away from fixed patterns and engaging in self-reflection, as well as employing independent judgment and the technique of «pedagogical deconstruction».

Today's teacher must move away from merely repeating the ideas of others. As noted by I. Kostyushko and G. Gandzilevska, «pedagogical thinking must be reflective in nature, built on openness to the problems and difficulties of everyday practice, and a willingness to accept and resolve them based on one's personal convictions and values, rather than on imposed templates» [3, p. 5].

While studying the elective course «Existential Foundations of Literature Teaching», future Ukrainian literature teachers complete assignments designed to develop critical thinking, the ability to solve complex analytical problems, provide answers to challenging questions, and reinterpret works of classical literature through the lens of contemporary ethical and social challenges. Students are asked to develop lesson plans for philosophical inquiry in Ukrainian literature on selected topics, adhering to the axiological principle in selecting and/or constructing a system of values, taking into account personal needs and the norms of a specific situation

(historical, life-related, pedagogical…), aesthetic preferences, the ability to defend one's civic stance, fight for values, protect them, etc.; psychological inquiry lessons, applying (at their discretion) problem-based learning, a person-centered lesson, or an interactive lesson.

Critical thinking in literary and educational contexts involves a clear sequence of steps. Scholars V. Shakhov, A. Kylivnyk and I. Melnyk include the following in this toolkit: «identifying the problem, setting goals, defining key concepts, establishing criteria, searching for information, constructing an argument, and overcoming stereotypes» [7, p. 402].

As part of their preparation for practical training, future teachers of Ukrainian literature are given assignments that include a step-by-step guide:

Develop a lesson plan based on Taras Prokhasko's novel «NeprOsti», following this structure:

The Inspirational and Motivational Component of Literary Education

Intrigue and commentary on a statement about a literary work:

– The idea of the day, a value-based or ethical statement (phrase) from the literary work.

– A statement or assertion by a literary scholar about the literary work.

– The motto of the lesson or literary theme.

A personally significant detail, fact, or scene from the history of the literary work's creation.

A story about a situation in the writer's life related to their work or creative output.

A cultural or artistic event in society or among student readers related to the history of the work's creation (writing, staging, film adaptation, etc.).

A cultural and artistic event in the life of the Ukrainian people related to the anniversary release of the writer's literary work into the reading world.

To effectively master complex literary systems, prospective teachers should utilize visualization techniques and information technology, which enable them to organize and classify facts and solve complex analytical problems. To this end, students are assigned the following tasks when examining the topic «Gender Perspectives in the Study of Contemporary Ukrainian Literature»:

1. Select video materials and informational resources that you would recommend students watch in preparation for the extracurricular reading lesson on Oksana Zabuzhko's novel «The Alien» in 11th grade. Compile them into a reading list.

2. Develop a set of questions for an imaginary interview with Rada D., the main character of Oksana Zabuzhko's novella «The Alien» and answer them based on the text of the work.

As we can see, the development of critical thinking in future teachers of Ukrainian literature is a holistic process that requires both the cultivation of specific personal qualities in the student (independence, the ability to reason, responsibility),

as well as the creation of a special environment within the higher education institution, based on dialogue, problem-solving, and the integration of subjective experience.

References:

1. Antonov, O.V. (2025). Vyvchennia sutnosti ta struktury krytychnoho myslennia: kontent-analiz poniattia [An Examination of the Nature and Structure of Critical Thinking: A Content Analysis of the Concept]. Visnyk nauky ta osvity – Journal of Science and Education, 7, 922 – 935 [in Ukrainian].

2. Virsta, Svitlana. (2017). Krytychne myslennia yak sposib formuvannia literaturnoi kompetentnosti na urokakh zarubizhnoi literatury [Critical Thinking as a Means of Developing Literary Competence in Foreign Literature Classes]. Pedahohichnyi chasopys Volyni – Volyn Educational Journal, 4, 51 – 56 [in Ukrainian].

3. Kostiushko, I., & Handzilevska, H. (2020). Krytychne myslennia yak neobkhidna skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia [Critical thinking as an essential component of a modern teacher's professional competence]. ΛΌΗΟΣ. ONLAIN – ΛΌΓΟΣ. ONLINE, 10, 1 – 9 [in Ukrainian].

4. Kravchenko, Liubov, & Ilchenko, Olena. (2025). Krytychne myslennia maibutnikh fakhivtsiv: sutnist i zmist poniattia [Critical Thinking Among Future Professionals: The Essence and Meaning of the Concept]. Ukrainska profesiina osvita – Vocational Education in Ukraine, 18, 208 – 215 [in Ukrainian].

5. Tokman, H. L. (2002). Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v shkoli: ekzystentsialno-dialohichna kontseptsiia [Methods of Teaching Ukrainian Literature in Schools: An Existential-Dialogical Approach]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

6. Usanova, Liudmyla, Usanov, Ihor, & Shtepa, Oleksii. (2024). Formuvannia krytychnoho myslennia v systemi kompetentnisnoi pidhotovky fakhivtsiv [Developing Critical Thinking in Competency-Based Professional Training]. Ukrainska profesiina osvita – Vocational Education in Ukraine, 16, 48 – 55 [in Ukrainian].

7. Shakhov, V., Kylivnyk, A., & Melnyk, I. (2023). Rozvytok krytychnoho myslennia yak neobkhidna umova formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh uchyteliv [The Development of Critical Thinking as an Essential Prerequisite for the Formation of Future Teachers' Professional Identity]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 51, 400 – 404 [in Ukrainian].

БОРЗУНОВ Юрій Леонідович

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧИВ ОСВІТИ

Мислення процес перетворення фактів, інформації, емоцій тощо на цілісне й упорядковане знання. Мислення є фундаментальною властивістю людини, і через цю фундаментальність йому важко дати означення, спираючись на

простіші поняття. Консенсусу щодо того, як визначити та розуміти мислення немає [1].

Крити́чне ми́слення (від давньогрецького слова κριτικός, яке, у свою чергу, походить від κρῑ́τής – «судити») – це мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. По-іншому, критичне мислення визначається як вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності [2].

Фундатором сучасного підходу до критичного мислення прийнято вважати Джона Дьюї, який виклав його головну ідею у праці «Як ми мислимо» [3]. Хоча до нашого сьогодення дійшли міркування Сократа про критичне мислення.

У самому розумінні «критичного мислення» ми спираємось на роботи українського філософа і дослідника Віталія Надурака, який виклав у сучасний філософії формування цього поняття.

Для здобувачів освіти, з точки зору напрямку філософії, розглядається науковий підхід в розв'язанні проблем «широкої» точки зору, але ж точки з усього горизонту подій, як буденних так і професійних. Звідки виникають вхідні умови і обмеження щодо розв'язання проблем. Також слід пам'ятати, що кінцевої точки розв'язання, або рішення проблеми не існує, з точки зору нескінченності подій. Є тільки межі в яких рішення відповідає цій проблематиці. А сама проблема буде мати велику кількість рішень та відповідати різним точкам зору, кількість рішень яких нескінченна і часто суперечить загально прийнятим нормам.

Сам підхід в розвитку критичного мислення не змінився з часів грецького філософа Сократа. Це безпосередня пряма дискусія з учнями в пошуку вирішення якоїсь умовної проблеми. Особисто я назвав би її конфліктом. Забезпечуючи роздуми кожного учня над вирішенням цього конфлікту, формуючи як колективну так і індивідуальні точки зору ми дійсно підходимо до розвитку критичного мислення.

Для розвитку критичного мислення серед учнів мають бути проблемні задачі, які відповідно до фаху можуть бути поділені на різні напрямки. Саме мотивування учнів відбувається через вирішення проблемних задач. Іноді проблемні задачі можна створити безпосередньо на уроці самими учнями, також в процесі дискусії, а також вибору самого конфлікту навіть за умови, що цей конфлікт є унікальним, або учні про нього нічого не чули. Саме тут ми підійшли до методу навчання при якому учню надається право вибору із усього різноманіття конфліктів. Цей конфліктний метод навчання дозволяє вчителю зацікавити здобувача та забезпечити шлях освіти в дослідницькій, частково-пошуковій та в проблемному викладі.

Відтак учень опиняється в модельованій ним же ситуації невизначеності, починає звикати до цієї ситуації невизначеності та саме головне для вчителя, починає діяти в цій ситуації невизначеності. Задача для вчителя в цій ситуації,

на свій досвід, допомогти учню діяти доцільно, хоча доцільність в цій ситуації це також дискусійне питання.

Як найпотужніший чинник розвитку критичного мислення у здобувача є форма навчання, а саме діалог в процесі навчання. За формою такі діалоги можуть відбуватися в парах, в деяких групах, між групами, або парами, або взагалі у цілій аудиторії разом. Відтак учні спонукатимуться до взаємо навчання, ведення самого діалогу, слухати різні погляди на один конфлікт. В ході пошуку рішень якоїсь проблематики має місце висвітлення різних з сторін якогось об'єкту, або розгляд конфлікту з різних сторін та точок зору.

Наявність різноманітних точок зору дає вчителю підґрунтя для плідної дискусії та усвідомлення учнями складності та багатогранності конфлікту аби викласти його в примітивній простій формі. Учень усвідомлює, що є різні способи опису, різні способи спостереження навколишнього світу.

Незважаючи на те, що Сократ нічого за собою не записував, своїх думок на папері по ходу роздумів, а записували за ним його учні Платон та Ксенофонт, для аргументації своїх рішень в розв'язанні проблемних конфліктів вкрай необхідно висловлювати свої думки письмово.

Ніщо так добре не розвиває критичне мислення та не вчить грамотна аргументувати власні думки, як викладення їх у письмовій формі. Тому й контроль результатів навчання має здійснюватись через різні форми розв'язань в письмовій формі.

Як стверджують психологи, навичку можна розвинути лише тоді, коли учень постійно отримує зворотній зв'язок про доцільність результатів власних дій. Ми маємо забезпечити постійний зворотній зв'язок: оцінювати есе з точки зору того, як добре воно виконане; наскільки добре, глибоко висвітлений розв'язок цієї проблеми. Зараз наголошується на тому, що оцінку слід повідомляти індивідуально. Слід робити так, як найбільш прийнятно у вашій конкретній ситуації. Можливо аналіз цих розв'язків здійснювати як в класі в цілому, так й індивідуально. Але вкрай важливо, щоб був забезпечений зворотній зв'язок.

На останок – це стиль навчання, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок. Самостійна діяльність неодмінно супроводжується помилками. Якщо учень відчуває страх перед помилкою (а ми дуже часто прищеплюємо йому цей страх, створивши культ правильної відповіді), він ніколи не буде самостійним: ніколи не буде вчиняти самостійних дій. Культ правильної відповіді сам по собі знищує бажання самостійно діяти та прищеплює повністю залежну позицію учню. Будь-яка самостійна діяльність неодмінно супроводжується помилками, тому учнів слід навчити ці помилки виявляти та виправляти. А те, що ці помилки будуть, це – природно. Якщо програміст пише програму, він не може забути або відкинути власну помилку, її треба відшукати та виправити, інакше програма не працюватиме. Тоді, як наші учні дуже часто прагнуть забути свою помилку, бо для них вона – сором,

свідчення їхньої некомпетентності. А нам необхідно виховувати зовсім інше ставлення до помилки – її слід відшукати та виправити. Лише в такому разі діяльність буде продуктивною. Здебільшого наші учні намагаються забути про помилку, як про страшний сон, бо вона є свідченням їхньої поразки, їхньої невдачі та недостатньої розумової розвиненості. А самостійні дії та розумовий розвиток – це припускання цих помилок та виправлення їх [4].

Підсумовуючи вищесказане ми розглянули сім чинників, що сприяють розвитку критичного мислення учнів це:

– цілі навчання (мотивація) – створення проблемних ситуацій;

– засіб навчання, тобто правила здійснення критичних розмірковувань;

– зміст навчання, який представлений системою проблемних задач;

– метод навчання, який передбачає створення для учнів ситуацій вибору (проблемні методи навчання);

– форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування проблемних задач;

– метод контролю, який передбачає письмові завдання для учнів та наступну групову та індивідуальну рефлексію: аналіз і критику, самоаналіз та самокритику;

– стиль навчання, який надає учню право на помилку та моделює ситуації виправлення помилок.

Список використаних джерел:

1.https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F

2.https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F

3.https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F

4.https://courses.prometheus.org.ua/assets/courseware/f3e5e8390ca153f537143a93cbd9d178/assetv1:CZ+CTFT101+2017_T3+type@asset+block/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F_14_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82.pdf

БУГАЙЧУК Світлана Анатоліївна

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА І ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ. ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

Фундамент та концепція

1. **Трансформація від знань до цінностей:** Сучасна екологічна освіта в курсі біології зміщує фокус із пасивного накопичення фактів (наприклад, знання кількості заповідників) на формування проекологічної поведінки та екологічної культури особистості.

2. **Наскрізна екологізація змісту:** Екологічне виховання не повинно обмежуватися окремими темами чи розділом «Екологія» в 11 класі. Воно інтегрується наскрізно: від вивчення будови рослин (ботаніка) до генетики та біотехнологій (захист генофонду Землі).

3. **Глобальний контекст (Концепція "One Health"):** Вивчення біології через призму екології демонструє учням нерозривний зв’язок між здоров’ям екосистем, здоров’ям тварин і здоров’ям людини.

Інтерактивні та новітні технології (EdTech)

4. **Імерсивні технології (VR/AR):** Віртуальна (VR) та доповнена (AR) реальність дозволяють учням «відвідати» зниклі екосистеми, зазирнути всередину озонової діри або побачити масштаб пластикового забруднення Світового океану зсередини, що викликає сильний емоційний відгук (емпатію до природи).

5. **Гейміфікація та екологічні симулятори:** Використання інтерактивних онлайн-ігор та симуляцій (наприклад, моделювання розвитку популяцій або кліматичних змін на платформах типу *PhET Interactive Simulations*) вчить прогнозувати наслідки людської діяльності на цифровій моделі, де помилка не є фатальною для реального світу.

6. **Цифрові лабораторії та STEM-підхід:** Застосування датчиків (Vernier, PASCO) для експрес-аналізу якості води, повітря чи ґрунту під час уроків-екскурсій перетворює суху теорію на прикладне наукове дослідження (Citizen Science).

7. **QR-кодування та інтерактивні карти:** Створення учнями екологічних стежок на території школи чи громади з використанням QR-кодів, що ведуть на інформаційні ресурси про біорізноманіття, розвиває навички цифровій грамотності та популяризації еко-знань.

Методи та форми навчання

8. **Метод екологічних проєктів (Project-Based Learning):** Перехід від рефератів до реальних міні-проєктів (наприклад, "Апсайклінг побутових

відходів", "Енергоаудит школи", "Шкільний компостер"). Учні бачать матеріальний результат своєї праці.

9. **Кейс-метод (Case Study):** Аналіз реальних екологічних катастроф або локальних кейсів (наприклад, висихання конкретної місцевої річки). Це стимулює пошук причинно-наслідкових зв’язків та розробку стратегій розв'язання проблеми.

10. **Екологічні дебати та рольові ігри:** Моделювання ситуацій (наприклад, «Суд над пестицидами» або «Будівництво ГЕС: за і проти»), де учні виступають у ролях екологів, аграріїв, місцевих жителів та бізнесменів. Це розвиває м'які навички (soft skills), аргументацію та системне мислення.

11. **Використання штучного інтелекту (AI) для еко-прогнозування:** Залучення ШІ-інструментів для аналізу великих масивів екологічних даних, створення інфографік про стан біосфери або генерації ідей для екологічних стартапів.

Психолого-педагогічний ефект та результати

12. **Подолання "еко-тривожності":** Замість залякування кліматичним апокаліпсисом, біологія з використанням інтерактивних методів має пропонувати дієві інструменти впливу (підхід *Action-oriented learning*), даючи учням відчуття контролю через локальні еко-звички.

13. **Міжпредметна інтеграція (НПП):** Екологічні проблеми на уроках біології розглядаються на стику з хімією (хімічне забруднення), географією (кліматичні зони), економікою (циркулярна економіка) та громадянською освітою (еко-право).

14. **Партнерство з громадою (Service Learning):** Інтерактивне навчання виходить за межі класу — участь у локальних акціях із висаджування дерев, сортування сміття, моніторингу довкілля спільно з громадськими організаціями.

15. **Формування екологічної компетентності як ключової:** Результатом такого навчання є не оцінка в журналі, а сформована життєва позиція випускника, здатного приймати екологічно доцільні рішення у своїй майбутній професійній діяльності та побуті.

Список використаних джерел:

1. Костильов О. В., Степанюк А. В. Методика навчання біології та екології: навчальний посібник. Київ, 2021.
2. Пустовіт Н. А. Екологічна освіта і виховання: досвід, проблеми, перспективи. Київ: Педагогічна думка, 2019.
3. Шаламов Р. В. Нова українська школа: теорія і практика формування екологічної компетентності учнів на уроках біології. Харків, 2022.
4. Биков В. Ю., Литвинова С. Г. Цифрова трансформація загальної середньої освіти: технології, інструменти, практики. Київ, 2023.
5. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики та використання ІКТ в освітньому процесі. Київ, 2020. (Розділи про STEM та хмарні технології в природничих науках).

6. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2014.

БУХНІЄВА Олена Анатоліївна

РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІННИЙ КРИТЕРІЙ У СТРУКТУРІ ІНТЕГРАТИВНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Питання компетентності є особливо актуальним сьогодні у зв'язку з модернізацією української освіти. Вирішенням багатьох проблем є використання компетентнісного підходу в освіті, зокрема в музично-педагогічній. Його застосування в музичній педагогіці дозволяє не лише здобувати знання, вміння та навички, а й цілеспрямовано навчати здобувачів самостійно використовувати ці знання для вирішення різних професійних завдань.

Музичний текст – це семантична система. Однією з ключових проблем у музичному виконавстві є проблема створення власної художньо-виконавської інтерпретації. Це вимагає не лише грамотного читання нотного тексту, його «розшифровки» та знання культурних традицій, але й уміння працювати з цими знаннями, вміння самостійно створювати власну унікальну інтерпретацію на її основі. Однак досвід показує, що робота з інтерпретацією нотного запису часто стає проблемою для багатьох молодих виконавців. Що спричиняє ці труднощі? Будь-який музичний твір містить низку смислових шарів, зафіксованих композитором за допомогою нотної запису, як складної системи, що розвивалася протягом багатьох років.

Поява музичної нотації мала величезний вплив на розвиток композиторського мистецтва. Можливість записувати музичний твір не лише дозволила його зберегти, але й стала особливістю, яка сприяла відокремленню функцій композитора від функцій виконавця. За допомогою поступово вдосконаленої системи нотації композитор міг записувати свою музику повніше та точніше, тим самим стверджуючи своє авторство.

Використання компетентнісного інтегративно-інтерпретаційного підходу в музичній педагогіці, а саме положення про те, що метою організації освітнього процесу є створення умов для розвитку у здобувачів досвіду самостійного вирішення когнітивних та інших герменевтично-аналітичних завдань, допомагає у вирішенні вузькоспеціалізованих задач. Такий підхід робить акцент на результаті навчання, де його завершення розглядається не просто як сума набутої інформації, а як здатність особистості діяти в галузі інтерпретаційно-виконавських рішень. Використання інтегративно-інтерпретаційного компетентнісного підходу дозволяє викладачеві розвивати у здобувачів рефлексивно-оцінний критерій, що гарантує прийняття професійних рішень у педагогічній діяльності. Важливим принципом цього підходу є розвиток

здатності педагогів-музикантів до самоаналізу власної музично-педагогічної діяльності, зокрема інтегративно-інтерпретаційних творчо-виконавських рішень у вивченні музичного мистецтва, зокрема творів народної музики [1].

Рефлексія (від лат. «reflexio») – це процес самоаналізу власної діяльності та її результатів.

У музичній освіті рефлексія допомагає учням усвідомлювати свої досягнення, помилки та шляхи розвитку. Розглянемо, як рефлексивно-оцінний критерій впливає на розвиток інтегративно-інтерпретаційної компетентності в музично-аналітичній діяльності педагогів-музикантів. Інтерпретація музичного твору – це не просто технічно правильне виконання, а передача задуму композитора (народу) через особистий творчо-моделюючий підхід. Рефлексія музично-виконавської діяльності педагога-музиканта допомагає зрозуміти задум творця. Аналізуючи твір, виконавець запитує себе: які історичні та культурні контексти вплинули на створення твору? Як структура та засоби музичної виразності (мелодія, ритм, динаміка, тембр) сприяють ідеї твору. Рефлексія дозволяє оцінити наскільки обраний темп, динаміка, артикуляція та фразування відповідають задуму; як технічні засоби (аплікатура та ін.) впливають на художнє вираження; рефлексія допомагає розвивати емоційну чуйність педагога-музиканта. Аналізуючи свої враження від музики, виконавець вчиться розпізнавати та передавати нюанси настрою, знаходити баланс між особистим сприйняттям та повагою до авторського тексту, перетворити помилки на можливості для зростання. Після репетиції чи виступу здобувач може проаналізувати, де виникли технічні чи художні труднощі, що завадило передати бажаний образ (втома, тривога, відсутність підготовки), як можна виправити ці недоліки в майбутньому, як зміцніти мотивацію та впевненість. Визнання прогресу (навіть невеликого) підвищує впевненість у собі та бажання розвиватися [2].

Рефлексивно-оцінний критерій в інтегративно-освітній діяльності застосовується на різних етапах навчання. Наприклад, метод усної рефлексії (питання для самоаналізу): обговорення з викладачем: «Що вийшло найкраще?», «Які аспекти спричинили труднощі?», «Як можна покращити інтерпретацію?»; самостійний аналіз: «Які емоції викликає цей твір?», «Як я можу передати їх через свій виступ?»; метод письмової рефлексії: щоденник виконавця: нотатки про репетиції, ідеї для інтерпретації та результату; картки самооцінки (наприклад, за оцінними критеріями: «точність стилю», «виразність», «технічна ясність»); відповіді на запитання: «Що нового я дізнався про твір?», «Яка техніка допомогла розкрити образ?»; візуальні та символічні методи: «Картка настрою»: нотатки про емоційний стан до та після виконання; кольорове кодування: виділення частин партитури, які потребують доопрацювання (червоний для помилок, жовтий для нюансів, зелений для вдалих пасажів). Метод аудіо- та відеоаналізу: запис та аналіз репетиції: порівняння різних версій виконання, оцінка динаміки та фразування; порівняння з оригінальними записами (з

акцентом не на копіюванні, а на розумінні логіки інтерпретаційних рішень), також метод групової рефлексії: спільне обговорення в ансамблі: як узгодити інтерпретації, щоб зберегти єдність образу; зворотній зв'язок від колег: «Що ви відчували під час прослуховування?», «Які моменти вам найбільше сподобалися?»

Етапи впровадження рефлексивно-оцінного принципу у навчання можливо розподілити на початковий рівень з нескладними питаннями, як-от: «Чи сподобалося мені грати цей твір?», «Що було складно?» або використати готові шаблони самооцінки; середній рівень: аналіз технічних та художніх аспектів: «Чому я обрав саме цей темп?», «Як динаміка впливає на образ?» або порівняння різних редакцій твору; високий рівень, який включає поглиблений аналіз стилю епохи та біографії композитора; експериментування з інтерпретаціями та їх обґрунтування; рефлексія над концептуальним рівнем виконання (наприклад, «Як я можу передати контраст між частинами в сонаті?»).

Роль вчителя на занятті займає ключову позицію в організації рефлексивно-оцінних методів, а саме: - ставить напрямні питання, що стимулюють рефлексію; - допомагає поєднати технічні навички з художніми цілями; - створює безпечне середовище для помилок та експериментів; - заохочує самостійний пошук рішень, а не механічне виконання інструкцій.

Рефлексивно-оцінний критерій перетворює механічне запам'ятовування нотного тексту на свідомий творчий процес. Рефлексивно-оцінний принцип навчання поглиблює музичне розуміння; розвиває критичне мислення та самостійність; підвищує якість інтерпретації завдяки свідомому вибору виконавських інструментів; розвиває стійку мотивацію та готовність до саморозвитку [3].

Регулярне використання рефлексивно-оцінних практик робить педагога-музиканта не просто виконавцем, а співавтором твору, здатним спілкуватися з аудиторією мовою музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Бухнієва О. А. Інтегративно-інтерпретаційні стратегії як чинник формування лідерського потенціалу педагога-музиканта. Журнал «Наукові інновації та передові технології». 2026. № 4(56). С. 905-918.

2. Бухнієва О. А. Формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва на основі інтегративного підходу. Наукові інновації та передові технології. (Серія «Педагогіка»): журнал. 2025. № 4(44). С. 1145-1153.

3. Бухнієва О. Домінанти інтегративно-інтерпретаційного підходу до формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка»): журнал. 2025. № 10(51). С. 541-551.

ВАСИЛЬЄВА Катерина Петрівна

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АВТЕНТИЧНИХ МЕДІАТЕКСТІВ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вступ. Сучасний геополітичний простір характеризується надзвичайною динамічністю та інформаційною насиченістю, що висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови та зарубіжної літератури. У сучасній освітній парадигмі вчитель розглядається не лише як транслятор граматичних правил, а як фахівець, здатний формувати в здобувачів освіти навички критичного оцінювання інформації та розуміння іншомовних культурних реалій. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки студентів до діяльності в полікультурному середовищі, у якому медіатексти стають основним джерелом формування світогляду.

Попри методичну досконалість сучасних автентичних підручників, вони не завжди встигають за швидкоплинними змінами у соціокультурному просторі. Як слушно зазначає С. Король, «наскільки б методично досконалим не був підручник, деяка інформація застаріває швидше, ніж з’являється спроможність придбати нові підручники» [2, с. 164]. Статистичні дані та окремі лексичні одиниці в академічних виданнях часто втрачають актуальність ще до моменту їх опрацювання в аудиторії. Це зумовлює доцільність системного залучення матеріалів провідних інтернет-видань як методично обґрунтованого ресурсу, що створює автентичне середовище для аналізу подій у режимі реального часу.

Використання автентичних медіатекстів забезпечує ефективне засвоєння актуальної лексики, дозволяючи уникати мовних одиниць, що втратили релевантність або не відображають сучасних соціокультурних реалій. Це є важливим для формування професійної мовної особистості вчителя, який має володіти живою комунікативноюовною нормою. Стилістична варіативність, присутність ідіоматичних зворотів та еліптичних конструкцій у таких текстах дають студентам змогу досліджувати мову як динамічну систему в процесі її розвитку.

Окрім того, робота з актуальною інформацією (соціальні мережі, розвиток штучного інтелекту, етика медіапростору, глобальні суспільні виклики) суттєво підвищує мотивацію студентів до критичного аналізу. Здобувачі освіти відчувають зв’язок обговорюваних проблем із власним життєвим досвідом, що стимулює їх до формулювання обґрунтованих суджень і поглибленої інтерпретації медіаконтенту. Таким чином, медіатексти стають не лише джерелом мовного матеріалу, а й ефективним інструментом розвитку когнітивної гнучкості майбутніх фахівців.

Метою дослідження є визначення лінгвокультурного потенціалу автентичних медіатекстів та обґрунтування методики їх застосування для формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови та зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу. Формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови та зарубіжної літератури засобами автентичних медіатекстів базується на їхньому потужному лінгвокультурному потенціалі. У сучасній педагогічній науці поняття критичного мислення тлумачиться багатоаспектно. Зокрема, О. Тягло, спираючись на результати експертного дослідження під егідою Американської філософської асоціації, наводить таке визначення: «критичне мислення має бути цілеспрямованим, здатним до саморегуляції процесом судження, що здійснюється через інтерпретацію, аналіз, оцінку і виведення висновків, а також через усвідомлення фактологічних, концептуальних, методологічних, критеріологічних чи контекстуальних засад, на яких це судження базується» [4, с. 243]. У контексті підготовки майбутнього вчителя це передбачає здатність не лише сприймати іншомовний текст, а здійснювати його критичну верифікацію.

Західна дослідницька традиція доповнює розуміння цього процесу важливими концептуальними акцентами. Так, D. Halpern підкреслює, що «critical thinking is more than merely thinking about your own thinking or making judgments and solving problems – it is effortful and consciously controlled» [6, с. 8]. R. Paul зазначає, що «critical thinking is not just thinking, but thinking which entails self-improvement» [7, с. 7]. A. Crawford наголошує: «Our thoughts and ideas are based not on our biases or prejudices but on logic and information we might gather and filter from many sources» [5, с. 4].

Вітчизняні науковці також акцентують на рефлексивній природі критичного мислення. Зокрема, С. Терно визначає його як «усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване», класифікуючи його як «мислення другого порядку (або високого порядку)» [3, с. 62, 64]. У свою чергу, О. Б. Бігич розглядає критичне мислення як здатність приймати рішення на основі самостійного пошуку інформації та її комплексного аналізу, що в освітній діяльності формує високий рівень дослідницької культури як студента, так і викладача [1, с. 47].

У контексті дослідження основна увага зосереджується на розширенні традиційної методики використання медіатекстів. Автентичний медіатекст (статті, есе, редакційні колонки видань The Guardian, The New York Times, The Economist тощо) пропонуємо розглядати не лише як джерело актуальної лексики, а передусім як комплексний інструмент розвитку критичного мислення студентів 1-2 курсів факультетів іноземних мов. Такий підхід забезпечує інтеграцію змісту дисциплін «Практика усного та писемного мовлення» та «Практична граматика», формуючи цілісну модель професійної мовної особистості.

Для реалізації лінгвокультурного потенціалу медіатекстів пропонується система завдань, що поєднує мовну підготовку з когнітивно-аналітичною діяльністю.

На заняттях з «Практики усного та писемного мовлення» доцільно використовувати такі види вправ:

1. Headline deconstruction: аналіз заголовків із The Guardian або The Economist з метою виявлення метафор, гри слів та еліптичних конструкцій і визначення їхнього впливу на читача.

2. Fact vs. opinion filtering: диференціація фактичної інформації та авторських суджень на матеріалі актуальних медіатекстів.

3. Comparative interpretation: порівняльний аналіз висвітлення однієї проблеми (наприклад, екологічної) у різних виданнях (The Economist vs. The New York Times) з подальшою інтерпретацією впливу лексичного вибору на формування позиції читача.

На заняттях з «Практичної граматики» доцільно зосередитися на таких аспектах:

1. Grammar in context (the power of passive): аналіз використання пасивного стану (Passive Voice) у новинах, зокрема випадків уникнення вказівки на виконавця дії з метою зміщення акцентів або нівелювання відповідальності.

2. Causative and modal analysis: дослідження використання модальних дієслів (must, should, might) і каузативних конструкцій для визначення ступеня впевненості автора та можливих маніпулятивних стратегій.

3. Syntax and logic connection: аналіз складних синтаксичних конструкцій (inversion, conditionals) у редакційних текстах із подальшою їх трансформацією у простіші структури без втрати логічного зв’язку.

Запропонована система вправ трансформує роботу з мовним матеріалом у засіб розвитку критичного мислення майбутнього вчителя. Аналіз лексико-граматичних особливостей медіатекстів сприяє формуванню вміння розпізнавати маніпулятивні стратегії, виявляти суб’єктивні упередження та оцінювати достовірність інформації. Такий підхід дозволяє вийти за межі формального опанування мови, формуючи здатність до глибокої інтерпретації іншомовного контенту.

Висновки. Лінгвокультурний потенціал автентичних медіатекстів становить ефективний ресурс професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови та зарубіжної літератури. Запропонована система завдань сприяє трансформації ролі студента з пасивного реципієнта інформації на активного суб’єкта пізнавальної діяльності. Робота з медіаконтентом забезпечує інтеграцію мовної підготовки з розвитком дослідницької культури та критичного мислення.

Впровадження автентичних матеріалів у процес викладання фахових дисциплін не лише збагачує лексичний запас і поглиблює розуміння граматичних структур, а й формує критичне мислення як ключову

компетентність сучасного педагога. Такий підхід також підвищує навчальну мотивацію студентів 1-2 курсів завдяки соціокультурній актуальності та релевантності змісту навчання.

Перспективою подальших досліджень є розробка комплексу навчальних завдань на основі сучасних англомовних медіатекстів та їх апробація у процесі викладання іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Бігич О. Б. Модерація й розвиток критичного мислення майбутніх учителів іспанської мови як технології формування методичної компетентності. Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 31. С. 43-52.
2. Король С. В. Дидактичний потенціал автентичних матеріалів для формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. Вип. 207. С. 163-167.
3. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посібник для вчителя. Запоріжжя: ЗНУ, 2011. 105 с.
4. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. Філософія освіти. 2017. № 2 (21). С. 240-257.
5. Crawford A., Saul W., Mathews S., Makinster J. Teaching and Learning Strategies for The Thinking Classroom. New York: The International Debate Education Association, 2005. 244 p.
6. Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. 5th ed. New York: Psychology Press, 2014. 637 p.
7. Paul R. W. Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. Santa Rosa, CA : Foundation for Critical Thinking. 1993. 527 p.

ВЄТРОВА Ольга Дмитрівна

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРАКТИЧНОМУ ВИМІРІ

Сучасна система професійної освіти в Україні перебуває на етапі глибинних трансформацій, що характеризуються системними структурними та змістовими змінами, зумовленими соціально-економічними викликами, євроінтеграційними процесами та динамікою ринку праці. Ці зміни, на моє глибоке переконання, вимагають від випускника не просто володіння набором вузькоспеціалізованих навичок (hard skills), а й, що значно складніше, здатності гнучко, а подекуди й миттєво, адаптуватися до викликів сьогодення. Саме критичне мислення має стати тим надійним фундаментом, на якому вибудовується професійна суб’єктність фахівця. Адже воно не вичерпується вмінням оцінювати чужі аргументи - це передусім потужний внутрішній

механізм самокорекції та інтелектуальної дисципліни, без яких неможлива ані продуктивна навчальна, ані успішна професійна діяльність.

Як засвідчує досвід міжнародного стажування та ретельний аналіз освітніх реалій, успішне входження в професію педагога чи майстра виробничого навчання сьогодні апріорі неможливе без уміння чітко, ба навіть філігранно, відокремлювати факти від суб'єктивних інтерпретацій. У цифрову епоху, коли ми щодня занурені в агресивний інформаційний потік, це стає не просто професійною вимогою, а нагальною потребою для збереження фахової стійкості.

Сучасні українські дослідження вкотре підтверджують: інтеграція технологій критичного мислення в освітній процес - це не данина моді, а стратегічна необхідність. Особливо ефективно цей процес відбувається через активні та практикоорієнтовані методи навчання. Впроваджуючи ці підходи на відділенні професійної освіти, ми виходимо з розуміння того, що критичне мислення нерозривно пов'язане з вольовою сферою особистості. Усвідомлений аналіз - це завжди інтелектуальне зусилля, певна мужність брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Більше того, розвиток такої ментальної гнучкості є ключовою умовою формування справжньої компетентності фахівця, що особливо актуально в контексті триваючого реформування всієї освітньої системи України [5].

У цьому сенсі ми розглядаємо критичне мислення як універсальний інструмент саморегуляції, що дозволяє студенту не губитися в умовах невизначеності, а діяти раціонально, зважуючи альтернативи та обираючи найбільш обґрунтовані шляхи розв'язання проблем. Спираючись на цей концепт, на базі нашого коледжу була впроваджена цілісна система методів, спрямована на формування критичного мислення та розвиток фахових якостей майбутніх спеціалістів.

Застосування SWOT-аналізу в професійній освіті дозволяє нам перейти від пасивного спостереження до системного оцінювання як педагогічних, так і виробничих ситуацій. Це формує у студентів стратегічний погляд на власну діяльність. Під час виробничої практики на підприємствах студенти залучаються до глибокого аналізу реальних технологічних циклів. На прикладі виробництва це виглядає так:

сильні сторони: ми акцентуємо увагу на ефективності планування операцій, використанні новітнього інструментарію та, безумовно, на бездоганному дотриманні техніки безпеки;

слабкі сторони: тут студенти вчаться бачити «слабкі місця» - відсутність чітких інструкцій, логістичні прорахунки в організації часу або ж приховані ризики травматизму;

можливості: пошук шляхів для впровадження інновацій та оптимізації міжособистісної взаємодії безпосередньо на робочих місцях.

загрози: аналіз зовнішніх чинників - від нестабільного постачання матеріалів до ризиків, пов'язаних із недостатньою кваліфікацією персоналу.

Працюючи за цією схемою, здобувачі освіти не просто вчаться розрізняти факти та оцінки - вони вчаться прогнозувати. Це саме той момент, де теоретичне знання органічно «переплітається» з живою практикою виробництва, розвиваючи аналітичну хватку майбутнього фахівця. Наукові розвідки підтверджують: такий підхід суттєво підвищує здатність студентів до самостійного прийняття рішень [3].

Ще одним дієвим інструментом у нашому арсеналі є метод «Шести капелюхів», який ми активно застосовуємо на семінарах та під час практики. Він дозволяє розглянути проблему з шести різних ракурсів: від суто емоційного сприйняття до чіткого критичного аналізу та креативного пошуку. Наприклад, розбираючи конфлікт між учнями та майстром виробничого навчання, студенти послідовно «приміряють» ролі:

Білий капелюх: лише сухі факти, хронологія, цифри.

Червоний капелюх: легалізація емоцій - що відчували учасники, яка атмосфера панувала?

Чорний капелюх: тверезий розрахунок ризиків та негативних наслідків.

Жовтий капелюх: пошук вигод та позитивних уроків навіть у конфлікті.

Зелений капелюх: генерація нестандартних, часом парадоксальних шляхів примирення.

Синій капелюх: синтез, структурування висновків та розробка превентивних заходів.

Така багатоперспективність - це найкраще щеплення від однобокості суджень. Студенти вчаться командній взаємодії та мистецтву аргументації, що є критично важливим для майбутніх майстрів виробничого навчання [4].

Ми переконані - проєктна діяльність є ефективною лише тоді, коли кожне технічне чи методичне рішення має під собою залізобетонну аргументацію. У практиці нашого коледжу виконання курсових та виробничих проєктів обов’язково супроводжується аналізом альтернатив та опорою на доказову базу. Більше того, цей метод ми свідомо доповнюємо елементами взаємооцінювання та рефлексії. Це значно посилює здатність здобувачів до професійної комунікації і, як наслідок, забезпечує такий бажаний перехід від репродуктивного «зазубрювання» до свідомого застосування знань.

Логічним продовженням цієї роботи є кейс-метод. Аналізуючи реальні аварійні ситуації в електромережах чи порушення технології обробки матеріалів, студенти не просто шукають помилку - вони вчаться мислити як кризові менеджери, прогнозуючи наслідки кожного свого кроку. Це формує готовність до роботи в реальному секторі економіки, де ціна помилки може бути дуже високою.

Окремо варто наголосити на системній співпраці зі стейкхолдерами. У ВСП «ІПФК СумДУ» ми розглядаємо таку взаємодію не як формальність, а як ключовий механізм розвитку критичного мислення. Залучаючи студентів до вирішення реальних завдань на підприємствах-партнерах, ми даємо їм змогу

відчути «дихання» реального виробництва. Тут критичне мислення трансформується з когнітивної абстракції в реальний ресурс безпеки, що запобігає травматизму та нераціональному використанню ресурсів.

Отже, впровадження технологій критичного мислення в нашому закладі - це тривалий і системний процес, який потребує від педагога постійного самовдосконалення. Проте результати того варті, адже ми бачимо, як зростає рівень рефлексивності студентів, як вони стають сміливішими у своїх наукових пошуках. Попереду ще цікавіші виклики: інтеграція інструментів штучного інтелекту, які ми розглядаємо не як заміну людському розуму, а як потужний засіб для поглиблення аналізу в складних міждисциплінарних контекстах.

Список використаних джерел:

1. Гирич З. О. Педагогічні стратегії розвитку критичного мислення студентів технічних університетів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. № 221. С. 379-386.
2. Жумбей М. М., Руснак Л. М., Лагодич Т. С. Формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. Академічні студії. Серія «педагогіка». 2024. № 4. С. 17-22.
3. Кравченко Л. І., Ільченко О. В. Критичне мислення майбутніх фахівців: сутність і зміст поняття. Українська професійна освіта. 2025. № 18. С. 208-215.
4. Петренко В. О. Огляд сучасних підходів до формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. Педагогічні науки. 2023. № 101. С. 17-22.
5. Усанова Л. В., Усанов І. О., Штепа О. В. Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. Українська професійна освіта. 2024. № 16. С. 134-142.

ВОВК Богдан Іванович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Професійна діяльність педагога професійного навчання належить до соціально значущих, оскільки її результати безпосередньо впливають на формування особистості кваліфікованих робітників, їхню громадянську позицію, рівень професійної підготовки та здатність здійснювати усвідомлений життєвий вибір. У цьому контексті педагог професійного навчання виступає ключовим суб’єктом, від якого залежить не лише якість підготовки робітничого потенціалу держави, а й ефективність подальшої соціальної та професійної реалізації молодого покоління, що значною мірою визначається рівнем

сформованості його критичного мислення як складової професійної компетентності.

Трансформаційні процеси в сучасному суспільстві, зумовлені інтенсивним розвитком інформаційного середовища, актуалізують нові вимоги до змісту підготовки та характеристик особистості. Пріоритетного значення набувають уміння працювати з великими обсягами професійно орієнтованої інформації, здійснювати її критичний аналіз, відокремлювати суттєве від другорядного, а також приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. У зв'язку з цим освітній процес орієнтується на формування автономної, відповідальної особистості, здатної до ефективної взаємодії в складних життєвих ситуаціях. Саме тому система професійної освіти виступає визначальним середовищем розвитку критичного мислення.

Як зазначає О. Тягло, розвиток критичного мислення є одним із ключових завдань освіти, оскільки забезпечує здатність особистості до самостійного аналізу інформації та аргументованого прийняття рішень [1].

Визначальною передумовою ефективного впровадження педагогічних технологій, спрямованих на розвиток критичного мислення, є усвідомлене прийняття педагогом його значущості та розуміння сутності цього феномену. Відсутність сформованого критичного мислення у самого педагога унеможливлює повноцінну реалізацію відповідних освітніх практик. Отже, здатність до критичного мислення і вміння розвивати його у здобувачів освіти виступають важливими показниками професійної компетентності педагога професійного навчання.

Проблематика критичного мислення є предметом ґрунтовних досліджень у працях зарубіжних учених, зокрема J. Dewey, M. Lipman, M. Scriven, S. Brookfield, R. Ennis, E. Glasser та ін. Їхні підходи, попри відмінності, об'єднує розуміння критичного мислення як активного, рефлексивного процесу оцінювання інформації та обґрунтування суджень, водночас акценти варіюються від логіко-аналітичного аналізу (R. Ennis [2], M. Scriven [3]) до розвитку рефлексивності та здатності до самостійного мислення (J. Dewey [4], S. Brookfield [5]).

В українському науковому дискурсі це питання розглядається у працях І. Войтович, Н. Павлової, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Чуба та інших дослідників, які не лише уточнюють сутність цього феномену, а й акцентують на педагогічних умовах його формування в освітньому процесі, зокрема в контексті компетентнісного підходу.

Як зазначає M. Scriven, професор Гарвардського університету, критичне мислення розглядається як інтегративна здатність до інтерпретації та оцінювання інформації, встановлення взаємозв'язків і побудови обґрунтованих аргументів, що є основою для формування суджень і прийняття рішень [3].

У межах підходу Американської філософської асоціації American Philosophical Association (APA Delphi) критичне мислення тлумачиться як

свідомо керований процес формування суджень, що охоплює аналіз, інтерпретацію, оцінювання інформації та аргументоване пояснення зроблених висновків на основі різних типів міркувань [6], що дозволяє розглядати критичне мислення як інструмент професійного прийняття педагогічних рішень.

Водночас окремі аспекти розвитку критичного мислення у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлено у сучасних дослідженнях І.Войтович, Н. Павлова, де воно розглядається як важливий компонент професійної компетентності та умова ефективної педагогічної діяльності [7].

Подібні підходи простежуються і в сучасних публікаціях О. Пометун, присвячених розвитку критичного мислення у здобувачів освіти, де підкреслюється його роль у формуванні здатності до самостійного аналізу інформації та прийняття обґрунтованих рішень [8].

Здатність здобувачів освіти до обґрунтованого аналізу суспільних явищ, фактів і подій значною мірою зумовлена рівнем сформованості критичного мислення педагога, який їх навчає. У структурі професійного мислення педагога професійного навчання воно виконує метарегулятивну функцію, інтегруючись із педагогічним, логічним і творчим мисленням. Завдяки цьому забезпечується виявлення суперечностей, помилок і неефективних рішень у системі педагогічних впливів. Критичне мислення проявляється як безперервний процес оцінювання педагогічних ситуацій, фактів і власних міркувань, що супроводжується рефлексією інтелектуальної та практичної діяльності. У цьому контексті воно постає як інструмент професійного самоконтролю та корекції педагогічної діяльності.

Критичне мислення є функціонально значущим у проєктуванні освітнього процесу і забезпечує:

- критичний відбір змісту навчального матеріалу (за критеріями науковості, актуальності, практичної значущості);
- обґрунтований вибір методів і форм організації навчальної діяльності;
- інтеграцію міждисциплінарних зв’язків;
- адаптацію навчання до індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Завдяки цьому освітній процес набуває ознак усвідомленості, індивідуалізації та продуктивності, а не зводиться до репродуктивного засвоєння знань.

Сучасний педагог професійного навчання має характеризуватися автономністю суджень, когнітивною гнучкістю та відкритістю до нового досвіду. Його мислення повинно бути рефлексивним за своєю природою, орієнтованим на усвідомлення та розв’язання реальних професійних проблем, а не на відтворення усталених шаблонів.

До ключових характеристик критично мислячого педагога професійного навчання належать:

- позитивна мотивація до застосування критичного мислення;

- здатність до планування власної діяльності та стримування імпульсивних рішень;
- когнітивна гнучкість і готовність переглядати власні позиції;
- наполегливість у розв'язанні професійних завдань;
- відкритість до визнання та виправлення помилок;
- розвинений рефлексивний самоконтроль.

Зазначені якості формують основу професійної психограми сучасного педагога та визначають ефективність його діяльності.

Практична реалізація розвитку критичного мислення у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання передбачає цілеспрямоване включення здобувачів освіти в такі види діяльності, які відтворюють реальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності у закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти. Йдеться не лише про абстрактний аналіз інформації, а про роботу з професійно значущими ситуаціями, що виникають у сфері професійної освіти та виробництва.

Ефективним підходом у цьому контексті є використання кейсів, що моделюють реальні педагогічні або виробничі ситуації, зокрема: розв'язання педагогічних задач, розв'язання проблемних ситуацій, пов'язаних із організацією навчально-виробничого процесу, аналіз технологічних процесів із навмисно закладеними помилками, оцінювання якості виконання виробничих операцій, виявлення причин браку продукції. Робота з такими завданнями спонукає студентів не лише відтворювати знання, а й перевіряти їх на практиці, виявляти суперечності, аргументовано відстоювати позицію та пропонувати альтернативні рішення.

Важливим є також залучення майбутніх педагогів до аналізу типових професійних помилок, що виникають у діяльності як робітників, так і самих педагогів професійного навчання. Такий аналіз сприяє формуванню здатності до виявлення причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування наслідків прийнятих рішень і запобігання помилкам у майбутній професійній діяльності.

Окремого значення набуває робота з технологічною документацією, інструкціями, стандартами та альтернативними джерелами професійної інформації, які можуть містити суперечливі або неповні дані. Їх критичне зіставлення за критеріями точності, доцільності та практичної ефективності формує здатність до обґрунтованого вибору рішень у реальних умовах виробництва та навчання.

Орієнтація освітнього процесу на моделювання професійних і виробничих ситуацій забезпечує розвиток критичного мислення як інструменту аналізу, оцінювання та прийняття рішень, що безпосередньо визначає ефективність майбутньої педагогічної діяльності у сфері професійного навчання.

Отже, критичне мислення слід розглядати як визначальний механізм професійної діяльності педагога професійного навчання, від якого залежить не лише якість педагогічних рішень, а й здатність адаптувати освітній процес до

реальних умов виробництва. Його відсутність або недостатній рівень сформованості зумовлює домінування шаблонних підходів, зниження якості підготовки здобувачів освіти та невідповідність результатів навчання сучасним вимогам професійного середовища.

Сформоване критичне мислення забезпечує перехід до відповідальної, рефлексивної та обґрунтованої педагогічної діяльності, у якій рішення приймаються не інтуїтивно, а на основі аналізу, оцінювання та прогнозування наслідків. У цьому контексті його розвиток набуває не рекомендаційного, а обов'язкового характеру в системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Це вимагає системного переосмислення підходів до підготовки педагогів професійного навчання з орієнтацією на реальні виклики виробничого середовища.

Список використаних джерел:

1. Тягло О. В. Критичне мислення: Навчальний посібник. Харків : Основа, 2008. 189 с.

2. Ennis R. H. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. Teaching thinking skills. ed. by J. Baron, R. Sternberg. New York : Freeman, 1987. P. 9–26.

3. Scriven M., Paul R. Critical thinking as defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking 1987. URL: https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766 (дата звернення: 10.04.2026).

4. Dewey J. How we think. New York : D. C. Heath & Co., 1910. 224 p.

5. Brookfield S. D. Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San Francisco : Jossey-Bass, 1987. 304 p.

6. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). Millbrae, CA : The California Academic Press, 1990. 111 p.

7. Войтович І. С., Павлова Н. С. Критичне мислення майбутнього педагога у контексті професійної підготовки. Академічні візії. 2023. Вип. 26. С. 1–10. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.10453630 (дата звернення: 10.04.2026).

8. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89-98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14 (дата звернення: 10.04.2026).

9. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема.Педагогіка та психологія професійної освіти.2013. No3. С.202-208.

ВОТЬКАНИЧ Мар'яна Іванівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРПРЕТАЦІЮ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДОБИ МОДЕРНІЗМУ

В умовах сучасного світу, що характеризується мінливістю, неоднозначністю й перманентною змінністю, людство стикається з глобальними викликами, серед яких крихкість соціальних систем, тривожність через відсутність стабільності, ускладнене сприйняття реальності у зв'язку із потужними інформаційними потоками, зростанням ролі штучного інтелекту тощо.

Турбулентні умови формують нову реальність, за якої раніше відомі підходи до вирішення проблем втрачають свою доцільність. Швидкі зміни в суспільстві вимагають відповідної реакції його індивідів, адже в плинному середовищі не достатньо мати певний багаж знань, оскільки в умовному «завтра» він може бути вже неактуальним.

Ці обставини зумовили потребу в переосмисленні системи освіти, яка є тим основоположним інститутом, що в значній мірі формує майбутнє людства. Закономірною реакцією стала орієнтація на компетентнісний підхід до навчання, який передбачає не тільки здобування знань, а й розвиток умінь коректно їх застосувати в різних життєвих ситуаціях. Як слушно зазначає дослідник І. Хом'як, «в умовах інформаційного суспільства викладач втрачає функцію транслятора знань, його завдання – допомагати студентам розв'язувати проблемні завдання, розвивати вміння робити самостійні висновки на основі дібраних аргументів. У процесі вирішення проблемних задач, участі в лінгвістичних дискусіях, обґрунтуванні власних позицій виникає потреба в застосуванні критичного мислення» [Хом'як 2019, с. 3].

Підсумувавши здобутки психолого-педагогічної думки, науковець наводить такі ключові властивості критичного мислення, як «усвідомленість, самостійність, рефлективність (самоаналіз), цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість» [Хом'як 2019, с. 3].

Погоджуємось із дослідником, що в цифрову епоху, позначену стрімким зростанням обсягів відомостей різної якості, здатність адекватно сприймати, фільтрувати й оцінювати дані є однією з базових потреб людини, запорукою ментального, а часом і фізичного здоров'я. Основою медіаграмотності є вміння мислити самостійно, критично. Однак ця навичка вимагає певного досвіду, що лежить в основі будь-якого аналітичного процесу.

Потужний ресурс для розвитку критичного мислення має читання художньої літератури, предметом зображення якої завжди є людина та все, що її

хвилює. Ці потенції посилюються, коли осмислення досвіду людства, акумульованого в красному письменстві, стає частиною професії.

У системі підготовки фахівця-філолога, майбутнього вчителя української мови і літератури одне з основоположних місць займає освітній компонент «Історія української літератури», який не просто знайомить студентів із кращими надбаннями національного мистецтва слова, але й ілюструє світоглядну динаміку народу, рух гуманістичної думки крізь віки.

Хронологічний підхід до вивчення літературних явищ дає змогу концептуалізувати, упорядкувати систему цінностей, що гартувалася століттями й знайшла відображення у творах художньої словесності. Кожен виток розвитку літератури відображає дух відповідної епохи, моделює конкретний тип героя і його оточення, а отже, стає дзеркалом людини свого часу.

У художньому творі немає готових відповідей – є художні ситуації, що вимагають розкодування. Це спонукає реципієнта самостійно дошукуватися смислу, аналізувати мистецький твір в культурно-історичному контексті, прочитувати ідейні підтексти і в такий спосіб формувати власний погляд на світ та осмислювати себе в ньому. Ця теза особливо актуалізується з точки зору теорії тексту як відкритої багаторівневої структури, що піддається множинній інтерпретації і в такий спосіб дозволяє читачеві пізнати художню ситуацію відповідно до власної життєвої траєкторії.

З погляду розвитку критичного мислення особливо плідним видається вивчення художньої літератури кінця XIX – початку XX століть з її розмаїтим філософським підґрунтям, тяжінням до індивідуалізму, зосередженістю на внутрішньому житті людини, неоднозначністю проблематики.

Суспільні зрушення, що стали передумовами виникнення модернізму як комплексу мистецьких явищ, в певній мірі співвідносні з актуальними світовими тенденціями: стрімка індустріалізація, науково-технічний прогрес, соціальні конфлікти і як наслідок – постійне відчуття нестабільності, невизначеності буття. Ці процеси стали також об’єктом мистецтва того часу, яке відображало розгубленість і незахищеність людини, зануреної в хаос і змушеної звернутися вглиб себе з метою пошуку опори. Амбівалентний герой літератури доби раннього модернізму, конфлікти, якими він оточений, колізії його власної душі стають добротним матеріалом для глибокого осмислення онтологічних питань. Художні характери, змодельовані І. Франком, М. Коцюбинським, В. Стефаником, Лесею Українкою, О. Кобилянською, В. Винниченком, М. Яцковом, В. Пачовським та ін., виразно демонструють двоїстість людської природи, відносність істин та цінностей, а відтак – спонукають реципієнта до критичного осмислення порушених авторами питань.

За спостереженням І. Франка, для митців-модерністів «головна річ людська душа, її стан, її рухи в таких чи інших обставинах, усі ті світла й тіні, які

вона кидає на ціле своє окруження залежно від того, чи вона весела, чи сумна» [Франко 1982, с. 108].

Така специфіка літератури доби модернізму сприяє рефлективності сприйняття художнього світу, самозаглибленню читача, а фахове вивчення її кращих зразків на заняттях з історії української літератури в закладах вищої освіти розвиває здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати гіпотези; відсутність єдино правильної інтерпретації спонукає доводити власну думку, толерантно вести дискусію, стимулює гнучкість мислення, формує навички емпатії, емоційного інтелекту – критичного мислення в цілому.

За твердженням дослідниць Н. Нестеренко та О. Драгінди, «критичне мислення не тільки нерозривно пов'язане із розвитком навичок мислення високого рівня, але й сприяє формуванню особистості, важливих цінностей, власної моделі поведінки» [Нестеренко Н., Драгінда О. 2022, с. 83].

У світлі зазначеного вище література доби раннього модернізму завдяки своїй своєрідній оптиці служить добрим інструментом для дослідження психології особистості, а її вивчення через дискусійні форми роботи на заняттях у ЗВО сприяє розвитку здатності здобувачів освіти мислити критично.

Отже, інтерпретація художніх творів українського модернізму завдяки багатозначності смислів, множинності прочитань, суперечливій проблематиці, амбівалентності образів є ефективним засобом розвитку критичного мислення студентів-філологів.

Список використаних джерел:

1. Нестеренко Н., Драгінда О. Читання художніх творів як засіб формування умінь критичного мислення студентів-філологів ЗВО. Ars linguodidacticae. 2022. Вип. 9. С. 81–101.
2. Франко І. Старе й нове в сучасній українській літературі. Зібрання творів : у 50 т. / редкол.: Є.П. Кирилюк (голова) та ін. ; АН УРСР, Ін-т літ. ім. Т. Г. Шевченка. Київ : Наукова думка, 1976 – 1986. Т. 35 : Літературно-критичні праці (1903-1905) / ред. тому П.Й. Колесник ; упоряд. та комент.: Н.О. Вишневська, М.С. Грицюта. 1982. С. 91–111.
3. Хом'як І. Розвиток критичного мислення у студентів-філологів. Українська мова і література в школі. 2019. № 1. С. 2–7.

ГАПОН Юрій Васильович

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА У ПРОЦЕСІ МОНІТОРИНГУ МІСЬКИХ ЗЕЛЕНИХ НАСАДЖЕНЬ

Сучасні темпи урбанізації та глобальні кліматичні зміни кардинально трансформують вимоги до фахівців у галузі садово-паркового господарства. Зелені насадження в містах більше не розглядаються виключно як елементи естетичного оздоблення простору. Сьогодні вони виконують роль критично важливої зеленої інфраструктури, що забезпечує екосистемні послуги, регулює мікроклімат, знижує рівень шумового та пилового забруднення, а також пом'якшує наслідки ефекту міського теплового острова. За таких умов управління міськими лісами та парками перетворюється на складний багатовимірний процес, який неможливо ефективно здійснювати, спираючись лише на базові інструкції та традиційні протоколи догляду за рослинами.

Відповідно, вища освіта стикається з нагальною потребою перегляду дидактичних підходів. Традиційна модель навчання, яка фокусується на передачі готових знань з дендрології, фітопатології чи ландшафтного проєктування, виявляється недостатньою. Студент може ідеально знати латинські назви рослин та норми внесення добрив, але бути абсолютно безпорадним у ситуації, коли необхідно прийняти рішення щодо доцільності збереження аварійного вікового дерева в умовах щільної забудови. Саме тут на перший план виходить критичне мислення як ключова професійна компетентність. Воно дозволяє фахівцю не просто фіксувати факти, а й аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, піддавати сумніву усталені практики, верифікувати дані та приймати обґрунтовані рішення в умовах високого рівня невизначеності.

Процес моніторингу міських зелених насаджень становить собою ідеальний полігон для розвитку такої аналітичної гнучкості. Моніторинг, за своєю суттю, є безперервним процесом збору, обробки та інтерпретації даних про стан довкілля. Для майбутнього фахівця садово-паркового господарства він має стати не рутинною технічною процедурою заповнення актів обстеження, а складним когнітивним завданням, що вимагає постійної рефлексії та інтелектуальної напруги.

З погляду когнітивної психології та сучасної педагогіки, ідеально описаної в оновленій таксономії Блума, навчання має поступово переходити від нижчих рівнів когнітивної діяльності, таких як запам’ятовування та розуміння, до вищих, якими є аналіз, оцінювання та створення нового. У контексті садово-паркового господарства це означає зсув фокусу з питання «Що це за проблема?» на питання «Чому вона виникла, які її приховані фактори та якими є довгострокові наслідки нашого втручання?».

Критичне мислення в арбористиці та міському озелененні базується на здатності розпізнавати когнітивні упередження. Дуже часто молоді спеціалісти схильні до так званого «упередження підтвердження», коли вони інтерпретують симптоми захворювання дерева таким чином, щоб вони відповідали їхній першій гіпотезі. Наприклад, побачивши пожовтіння листя в середині літа, студент може миттєво діагностувати нестачу поживних речовин або грибкову інфекцію, ігноруючи при цьому ущільнення ґрунту через надмірне антропогенне навантаження або пошкодження кореневої системи під час нещодавніх будівельних робіт. Розвинене критичне мислення змушує фахівця зупинитися, зібрати додаткові дані, висунути альтернативні гіпотези та шляхом дедуктивного виключення дійти до істинної причини деградації рослини [1].

Такий підхід вимагає глибокого розуміння системної біології деревних рослин, зокрема концепції компартменталізації гнилі в деревах, відомої у світовій науці як CODIT. Розуміння того, як дерево реагує на пошкодження, ізолюючи уражені ділянки, унеможливлює лінійне мислення. Фахівець змушений розглядати дерево не як статичний об'єкт, а як динамічну систему, що постійно взаємодіє зі стресорами. Відповідно, під час моніторингу студент вчиться оцінювати не лише видимі пошкодження, але й здатність конкретного організму протистояти їм у довгостроковій перспективі.

Одним із найбільш потужних інструментів розвитку критичного аналізу є впровадження у навчальний процес міжнародно визнаної методології візуальної оцінки дерев, відомої як Visual Tree Assessment. Ця методика вимагає від спеціаліста вміння читати «мову тіла» дерева. Вона базується на принципах біомеханіки та стверджує, що будь-який внутрішній дефект, наприклад, прихована стовбурова гниль або тріщина, неминуче призводить до компенсаторного наростання деревини в інших місцях задля збереження міцності конструкції[2].

Навчання цій методології є чистим тренуванням критичного мислення. Студент повинен підійти до дерева і провести ретельний детективний аналіз. Виявлення асиметричної крони не є кінцевим діагнозом, це лише привід поставити наступне запитання. Чому виникла асиметрія? Чи був тут раніше сусідній об'єкт, який затінював рослину? Чи це наслідок панівних вітрів? Або ж це свідчення проблем з кореневою системою з протилежного боку, що не дозволяє дереву забезпечувати вологою відповідну частину крони?

Кожен знайдений симптом, чи то морозобоїна, чи наявність плодових тіл дереворуйнівних грибів, чи утворення «слонових ніг» біля основи стовбура, має бути проаналізований у комплексі. Педагогічна цінність такого моніторингу полягає в тому, що він унеможливлює шаблонні відповіді. Кожне дерево в міському середовищі є унікальним кейсом зі своєю індивідуальною історією травм, обрізок та екологічних стресів. Завдання викладача під час таких практичних занять полягає не в тому, щоб вказати на проблему, а в тому, щоб

змусити студента самостійно вибудувати логічний ланцюжок від візуальної ознаки до біомеханічного висновку щодо потенційної аварійності об'єкта.

Сучасний моніторинг неможливо уявити без використання цифрових технологій. Геоінформаційні системи, супутникові знімки, використання безпілотних літальних апаратів для мультиспектрального аналізу та застосування електронних томографів для перевірки внутрішньої структури стовбурів відкрили абсолютно нові горизонти в садово-парковому господарстві. Проте інтеграція цих інструментів у навчальний процес породжує новий виклик, який полягає у сліпій довірі до технологій.

Формування критичного мислення на цьому етапі передбачає розвиток так званого аналітичного скептицизму. Студенти повинні розуміти, що жодна програма чи прилад не приймають рішень, вони лише генерують масиви даних. Наприклад, аналізуючи нормалізований відносний індекс рослинності за допомогою супутникових знімків, студент може побачити зону в міському парку з критично низькими показниками. Некритичне мислення призведе до миттєвого висновку про масове всихання та необхідність термінового втручання або вирубки. Водночас спеціаліст, що мислить критично, почне зіставляти ці дані з іншими факторами. Він перевірить календарні дати знімків, адже це може бути природний процес осіннього листопаду певних порід, або зіставить карти індексів з картами підземних комунікацій, виявивши, що проблема полягає в нещодавньому ремонті теплотраси, який пошкодив коріння локальної групи дерев[3].

Більше того, застосування інструментальної діагностики, такої як резистографи чи акустичні томографи, вимагає надзвичайно глибокого аналізу. Прилад може показати наявність великої порожнини всередині вікового дуба. Проте критично мислячий спеціаліст знає, що порожнина сама по собі не означає неминучого падіння дерева. Якщо товщина здорової залишкової стінки відповідає інженерним нормам біомеханіки, а дерево сформувало потужну адаптивну крону зі зниженою парусністю, такий об'єкт може бути абсолютно безпечним. Навчання студентів піддавати сумніву первинні алярмістські дані приладів і співвідносити їх із реальними біологічними законами є найвищим пілотажем у підготовці сучасного арбориста та ландшафтного архітектора.

Соціально-екологічні конфлікти як простір для розвитку багатокритеріального аналізу

Найскладнішим аспектом моніторингу зелених насаджень у містах є соціальна складова. Міський парк чи сквер ніколи не є ізольованою екосистемою, це простір перетину інтересів різних соціальних груп, міської адміністрації, бізнесу та екологічних активістів. Саме в цьому середовищі критичне мислення майбутнього фахівця проходить найсуворішу перевірку.

Під час проведення інвентаризації та моніторингу студенти неминуче стикаються з конфліктами між екологічною доцільністю та соціальним запитом. Пересічні мешканці часто вимагають ідеальної симетрії дерев, жорсткої обрізки

крон, що базується на хибних уявленнях про естетику та безпеку. Натомість біологічна реальність свідчить, що глибокий топпінг призводить до повільного вмирання дерева, появи гнилей та утворення слабких водяних пагонів, які згодом стають реальною загрозою для тих самих мешканців [4].

Студент має навчитися працювати з цими конфліктами. Оцінюючи об'єкт, він повинен аналізувати не лише його фізіологічний стан, але й соціальний контекст. Якщо старе дерево з дуплами знаходиться в глибині парку, далеко від пішохідних доріжок, критично мислячий фахівець порекомендує зберегти його як осередок біорізноманіття для птахів та комах, замість того щоб застосовувати стандартний протокол видалення фаутних дерев. Він повинен вміти аргументувати свою позицію перед громадою, оперуючи фактами, розраховуючи екосистемну вартість дерева та пояснюючи концепцію прийнятного ризику.

Здатність балансувати між інтересами безпеки людей, збереженням природної спадщини та економічними обмеженнями муніципальних бюджетів неможливо виховати через читання лекцій. Вона формується виключно через вирішення реальних кейсів та моделювання управлінських ситуацій на основі даних, отриманих студентами під час самостійних польових досліджень.

Рефлексія та оцінка довгострокових наслідків втручання

Завершальним, але чи не найважливішим компонентом критичного мислення в садово-парковому господарстві є здатність до професійної рефлексії та прогнозування. Моніторинг дає унікальну можливість спостерігати за результатами попередніх управлінських рішень. Студенти повинні аналізувати об'єкти, які зазнали втручання кілька років тому. Оцінюючи наслідки санітарних обрізок, зміни гідрологічного режиму через будівництво доріжок або результати заміни місцевих видів на екзотичні інтродуценти, майбутні фахівці вчаться на чужих, а іноді й на власних помилках.

Розуміння того, що будь-яка дія в екосистемі має відкладений у часі ефект, формує обережність суджень та відповідальність. Фахівець усвідомлює, що видалення одного великого дерева з куртини неминуче змінить вітрове навантаження на сусідні дерева, змінить режим освітленості та температурний баланс мікролокації. Таке багатокрокове планування є суттю екологічного мислення, яке неможливо відділити від мислення критичного[5].

Висновки щодо модернізації освітнього процесу

Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що фахова підготовка в галузі садово-паркового господарства потребує кардинального методичного оновлення. Моніторинг та інвентаризація зелених насаджень мають перейти зі статусу рутинної польової практики до статусу основної аналітичної дисципліни. Викладачі повинні створювати ситуації когнітивного дисонансу, надавати студентам суперечливі дані та спонукати їх до самостійного пошуку істини через дискусії, дослідження та практичні експерименти.

Тільки через глибоке занурення у складний, неоднозначний та динамічний світ міської екології можна виховати спеціалістів нової формації. Це мають бути не просто виконавці технічних завдань з озеленення, а справжні лікарі міського ландшафту, здатні критично оцінювати інформацію, аргументовано захищати екологічні пріоритети та створювати стійкі, безпечні та гармонійні простори для життя майбутніх поколінь. Інвестиції в інтелектуальний розвиток цих спеціалістів сьогодні є запорукою екологічної безпеки наших міст завтра.

Список використаних джерел:

1. Коваль, Н. М., & Лисенко, І. В. (2023). Формування критичного мислення майбутніх фахівців природничих спеціальностей в умовах невизначеності. Інноваційна педагогіка, 56(1), 112-118.
2. Мельник, А. О., & Ткачук, О. М. (2023). Інтеграція ГІС-технологій та інструментальної діагностики (акустичної томографії) в систему моніторингу міських зелених насаджень. Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України, 33(2), 45-52.
3. Степаненко, О. В. (2022). Екосистемний підхід в управлінні міською зеленою інфраструктурою: виклики для професійної підготовки фахівців садово-паркового господарства. Вісник аграрної науки, 100(4), 67-74.
4. Koeser, A. K., Smiley, E. T., Hauer, R. J., & Kane, B. (2024). Tree Risk Assessment and Management in Urban Forests: Advanced Methodologies and Biomechanics. Urban Forestry & Urban Greening, 85, 127954.
5. Randrup, T. B., Jansson, M., & Sang, A. O. (2021). Urban open space management: A socio-ecological perspective for the 21st century. Landscape and Urban Planning, 214, 104166.

ГАРМАШ Анна Василівна,
НАЗАРЕНКО Віталій Васильович

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПІДГОТОВЦІ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЛІСОВЕ ГОСПОДАРСТВО»

У сучасних умовах розвитку лісового господарства, що характеризуються зростанням антропогенного навантаження, кліматичними змінами та необхідністю забезпечення принципів сталого розвитку, особливого значення набуває формування у майбутніх фахівців здатності до критичного мислення. Це зумовлено тим, що професійна діяльність у галузі пов’язана з вирішенням складних, часто нестандартних завдань, які потребують не лише застосування набутих знань, але й їх глибокого осмислення, оцінювання та адаптації до конкретних умов.

У науковій літературі критичне мислення розглядається як інтегративна когнітивна здатність, що включає аналіз, синтез, оцінювання інформації, формулювання аргументованих висновків та прийняття обґрунтованих рішень [2]. На думку сучасних дослідників педагогіки та професійної освіти, під дане визначення підпадає сукупність інтелектуальних дій, спрямованих на перевірку достовірності інформації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, а також прогнозування результатів діяльності, однак зазначений перелік не є обмеженим [7].

Згідно зі стандартами вищої освіти за спеціальністю «Лісове господарство», підготовка фахівців передбачає формування здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов [3]. У цьому контексті критичне мислення виступає необхідною передумовою реалізації інтегральної компетентності, оскільки забезпечує здатність до аналізу ситуацій, оцінювання альтернатив та вибору оптимальних рішень.

Особливістю лісового господарства як галузі, є її тісний зв'язок із природними процесами, що відзначаються високим рівнем складності та динамічності. Лісові екосистеми функціонують як багатокомпонентні системи, у яких взаємодіють біотичні та абіотичні фактори. У зв'язку з цим будь-яке управлінське рішення повинно базуватися на глибокому аналізі великої кількості змінних, включаючи кліматичні фактори, лісорослинні умови, біологічні особливості деревних порід, а також соціально-економічні чинники.

Критичне мислення в даному контексті проявляється у здатності:

- аналізувати стан деревостанів та виявляти закономірності їх росту і розвитку;
- оцінювати достовірність даних, отриманих у результаті польових та лабораторних досліджень;
- здійснювати порівняльний аналіз різних методів ведення лісового господарства;
- прогнозувати наслідки управлінських рішень у коротко- та довгостроковій перспективі [6].

Зазначені аспекти безпосередньо корелюють із програмними результатами навчання, які передбачають здатність аналізувати результати досліджень, оцінювати їх значимість та формулювати аргументовані висновки. При цьому важливо підкреслити, що ефективність таких дій залежить не лише від рівня теоретичної підготовки, але й від сформованості навичок критичного мислення.

У межах магістерського рівня освіти акцент зміщується на здатність до розв'язання складних задач дослідницького та інноваційного характеру [4]. Відповідно до стандарту, підготовка передбачає формування умінь аналізувати альтернативи, оцінювати ризики та прогнозувати наслідки прийнятих рішень. Під дані вимоги підпадають такі складові критичного мислення, як системність,

рефлексивність та здатність до аргументації, однак зазначений перелік не є вичерпним.

Важливим аспектом є також міждисциплінарний характер критичного мислення у лісовому господарстві. Фахівець повинен інтегрувати знання з лісівництва, екології, економіки, геоінформаційних систем, що вимагає здатності працювати з різноманітною інформацією та здійснювати її комплексний аналіз. У цьому контексті критичне мислення виступає як механізм синтезу знань, що забезпечує цілісне бачення професійної діяльності.

На рівні наукових досліджень критичне мислення набуває ще більшого значення. Згідно зі стандартами підготовки докторів філософії, здобувачі повинні вміти здійснювати критичний аналіз наукових праць, виявляти дискусійні та малодосліджені питання, формулювати гіпотези та перевіряти їх у процесі дослідження [5]. Це свідчить про те, що критичне мислення є основою наукової діяльності та необхідною умовою створення нових знань.

Аналіз навчальних та наукових джерел у галузі лісового господарства підтверджує, що ефективне управління лісовими ресурсами неможливе без використання аналітичного підходу [1]. Зокрема, у працях, присвячених сталому лісоуправлінню, наголошується на необхідності врахування екологічних, економічних та соціальних аспектів, що потребує комплексного аналізу інформації та оцінювання альтернативних сценаріїв розвитку. Таким чином, критичне мислення виступає ключовим інструментом забезпечення сталого розвитку галузі.

Важливим проявом критичного мислення у професійній діяльності фахівців лісового господарства, є здатність працювати в умовах невизначеності та обмеженості інформації [8]. Лісогосподарське виробництво характеризується тривалими біологічними циклами, що ускладнює можливість швидкої перевірки ефективності прийнятих рішень. У зв’язку з цим особливого значення набуває прогнозування, яке базується на аналізі наявних даних, моделюванні розвитку насаджень та врахуванні ризиків.

Окремої уваги заслуговує роль критичного мислення у впровадженні інновацій та цифрових технологій у лісовому господарстві. Сучасні технології, такі як геоінформаційні системи, дистанційне зондування Землі, математичне моделювання, відкривають нові можливості для аналізу та управління лісовими ресурсами. Водночас їх ефективне використання потребує здатності оцінювати достовірність даних, критично аналізувати результати моделювання та адаптувати технології до конкретних умов.

Крім того, критичне мислення є важливим чинником формування професійної відповідальності. Усвідомлення наслідків власних рішень, здатність оцінювати їх вплив на довкілля та суспільство сприяють формуванню екологічно орієнтованого підходу до ведення лісового господарства. Це відповідає вимогам щодо формування екологічного мислення та відповідальності за стан навколишнього середовища .

Важливим аспектом є також формування етичних засад професійної діяльності. Критичне мислення сприяє усвідомленню відповідальності за прийняті рішення, оцінці їх впливу на довкілля та суспільство. У цьому контексті воно виступає не лише як інтелектуальний інструмент, але й як основа професійної культури фахівця.

Згідно з нормативними документами, здобувачі освіти повинні демонструвати здатність діяти відповідально, дотримуватися етичних норм та забезпечувати якість виконуваних робіт [3, 4]. На думку розробників, ці вимоги передбачають не лише формальне дотримання правил, але й їх усвідомлене застосування, що неможливо без сформованого критичного мислення.

Таким чином можемо стверджувати, що критичне мислення є багатовимірною характеристикою професійної підготовки фахівців лісового господарства. Воно охоплює когнітивні, аналітичні, рефлексивні та етичні компоненти, які забезпечують ефективність професійної діяльності в умовах сучасних викликів.

Критичне мислення виступає не лише як окрема компетентність, але як інтегруюча основа всієї системи професійної підготовки. Воно забезпечує здатність до:

- комплексного аналізу природних та виробничих процесів;
- прийняття обґрунтованих управлінських рішень;
- впровадження інноваційних підходів;
- забезпечення сталого розвитку лісового господарства.

Оцінюючи формування критичного мислення, яке є одним із ключових завдань сучасної системи підготовки фахівців спеціальності «Лісове господарство» можна сказати, що ця здатність забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх творчого застосування та є необхідною умовою ефективної професійної діяльності та розвитку лісової галузі в цілому.

Список використаних джерел:

1. Ганжа З.О. Принципи організації сталого лісового господарства України. Науковий вісник НЛТУ України. Вип. 14.2, 2004. 206-209с.

2. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал №2, 2018. 89-98с.

3. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 205 "Лісове господарство" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 05.12.2018 р. № 1342. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/205-Lis.hosp-bakalavr.21.10.2022.pdf (дата звернення 20.04.2026).

4. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 205 "Лісове господарство" для другого (магістерського) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 05.01.2021 р. № 15. URL:

https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/01/12/205-lisove-hospodarstvo-mahistr.docx (дата звернення 20.04.2026).

5. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 205 "Лісове господарство" для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 29.12.2021 р. № 1459. URL:

https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/12/29/205-Lis.hosp-dokt.filos.29.12.pdf (дата звернення 20.04.2026).

6. Сенько Є.І. Організація, планування та управління на підприємствах лісового і садово-паркового господарств. Навчальний посібник. К.: Знання, 2012. 487с.

7. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення. Навчальний посібник. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 108с.

8. Хрик В.М., Мазепа В.Г., Кімейчук І.В., Левандовська С.М., Ситник О.С. Сталий розвиток лісового господарства: навчальний посібник для другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності Н4 «Лісове господарство». Біла Церква, 2025. 288с.

ГЕДІКОВА Наталя Пилипівна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У сучасному інформаційному суспільстві, що характеризується розвитком новітніх інформаційно-комунікативних технологій, диджиталізацією та розгалуженістю інформаційних мереж, які забезпечують швидкий доступ знань і їх оперативне поширення, але водночас сприяють дисемінації дезінформації, фейків, і маніпулятивних вплив, особливого значення набуває розвиток критичного мислення як ключової компетентності особистості. Суспільно-політичні дисципліни відіграють важливу роль у формуванні цієї навички, оскільки вони безпосередньо пов’язані з аналізом влади та урядування, політичних відносин між акторами та інститутами на різних рівнях, ідеологій, правових і політичних інститутів та процесів, соціальних явищ, суспільно-політичних трансформацій тощо.

В українському освітньому просторі розвиток критичного мислення закріплений на нормативному рівні. Зокрема, Закон України «Про освіту» визначає його як одне із основний вмінь необхідне для «формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [1]. Водночас Концепція розвитку громадянської освіти

підкреслює значення критичного мислення для формування активного громадянина демократичного суспільства і визначає його формування в якості одного із своїх завдань та основного змістовного напряму [2]. Також затверджені стандарти вищої освіти містять вимоги щодо формування аналітичного і критичного мислення у здобувачів.

Як відомо, критичне мислення розглядається як здатність індивіда аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, формулювати аргументовані судження та приймати обґрунтовані й ефективні рішення.

У науковій літературі існує значна кількість підходів до категоріального визначення поняття «критичне мислення» та обґрунтування його сутності і методів його розвитку. Зокрема, вітчизняний дослідник В. Надурак ґрунтуючись на істотних ознаках даного поняття, зазначає, що «Критичне мислення це навичка, що передбачає вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності. Людина вдається до такого типу мислення, коли прагне отримати правильні висновки, і для цього перевіряє міркування, що ведуть до них» [3, с. 143]. Важливим також є розуміння критичного мислення як цілеспрямованого, рефлексивного та аналітично-оцінювального процесу, що забезпечує усвідомлене опрацювання інформації та здатність ухвалювати зважені рішення. Варто відзначити з цього приводу думку українського дослідника Н. Харченко: «Це спрямований процес мислення, метою якого є розв’язання проблем, а сутністю – виконання певних операцій-прийомів: аналізу, синтезу, оцінювання як власних думок та результатів діяльності, так і інформації про думки й діяльність інших» [4, с. 278].

Суспільно-політичні дисципліни створюють унікальні умови для розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти завдяки своїй проблемно-аналітичній природі, що передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й постійне залучення здобувачів до процесів описування, інтерпретації, оцінювання і переосмислення складних соціально-політичних об’єктів і явищ.

Особливість суспільно-політичних дисциплін полягає у їхній міждисциплінарності та відкритості до різних теоретичних підходів, що спонукає здобувачів вищої освіти до проведення порівняльного аналізу альтернативних концепцій, критичного осмислення наукових ідей і формування власної аргументованої позиції. Безумовно, ці дисципліни не надають однозначної відповіді щодо тих або інших соціально-політичних процесів і явищ, але вони актуалізують проблемні питання, які вимагають здійснення аналітичного аналізу, застосовування знань основних форм і законів абстрактно-логічного мислення.

Важливим аспектом є те, що у межах суспільно-політичних дисциплін відбувається інтеграція теоретичного знання з емпіричним аналізом. Такий підхід формує у здобувачів вищої освіти здатність не лише отримувати нову інформацію, але і зіставляти, осмислювати і критично її оцінювати з різних джерел та надавати аргументацію свій думці з опорою на практичні факти.

Крім того, ці дисципліни передбачають використання активних і інтерактивних освітніх методів, які спряють ефективному формуванню критичного мислення і здатності моделювати різні соціально-політичні ситуації, виконувати творчі завдання, правильно й обґрунтовано приймати необхідні рішення в різних нестандартних ситуаціях.

В сучасних умовах швидкого розвитку новітніх технологій особливого значення набуває використання штучного інтелекту та великих даних для аналізу соціально-політичних об'єктів, процесів і явищ, що відкриває нові можливості для розвитку критичного мислення. Але водночас, це є і викликом, і це пов'язано не стільки з самою технологією, скільки зі способом її використання. І тут завдання суспільно-політичних дисциплін полягає не в забороні використання цієї технології, а в тому, щоб навчити здобувачів вищої освіти користуватися нею як інструментом аналізу.

Таким чином, формування критичного мислення здобувачів вищої освіти у процесі вивчення суспільно-політичних дисциплін є ключовим завданням сучасної освіти, оскільки ці дисципліни виступають не лише джерелом знань, а й ефективним інструментом формування цього типу мислення, як ключової компетентності майбутніх кваліфікованих фахівців у відповідній галузі. Вони сприяють формуванню у них здатності розпізнавати інформаційні маніпуляції, пропаганду, фейкові новини, аналізувати політичні наративи та виробляти власну аргументовану позицію.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII**.** URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5#w1_1

2. Концепція розвитку громадянської освіти : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.10.2028 р. № 710-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?find=1&text=%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD#Text

3. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2022. Вип. 28 (2). С. 129–147. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7

4. Харченко Н. В. Критичне мислення та характеристика сучасної особистості підлітка. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2016. Вип. 20(2). С. 276-286.С. 274–286.

ГЛУШКОВЕЦЬКИЙ Анатолій Леонідович

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується масштабною цифровою трансформацією практично всіх сфер людської діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємною складовою освітнього, наукового та професійного середовища. В умовах стрімкого зростання обсягів інформації, доступності цифрових ресурсів та поширення технологій штучного інтелекту особливого значення набуває проблема розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти. Саме здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати обґрунтовані висновки стає важливою умовою професійної підготовки майбутнього фахівця.

Особливо актуальним це питання є для історичної освіти, оскільки історична наука традиційно базується на аналізі джерел, інтерпретації фактів та критичному осмисленні різноманітних історичних наративів. У сучасних умовах цифровізації історичні дослідження дедалі частіше здійснюються із застосуванням цифрових технологій, що зумовлює необхідність поєднання традиційних методів історичного аналізу з новими підходами до роботи з даними. Важливу роль у цьому процесі відіграє історична інформатика – міждисциплінарна галузь знань, яка поєднує методологію історичної науки з можливостями сучасних інформаційних технологій.

Історична інформатика виникла як відповідь на потребу використання комп'ютерних технологій у дослідженні історичних процесів та джерел. Сьогодні вона охоплює широкий спектр напрямів діяльності: створення та аналіз електронних баз даних, роботу з цифровими архівами, застосування геоінформаційних систем, статистичне опрацювання історичних даних, мережевий аналіз, цифрову реконструкцію історичних об'єктів і процесів, а також візуалізацію результатів досліджень. Усе це створює нові можливості для формування дослідницьких компетентностей студентів і розвитку їхнього критичного мислення.

Критичне мислення розглядається як здатність особистості свідомо аналізувати інформацію, оцінювати її якість, виявляти суперечності, перевіряти достовірність фактів та формулювати аргументовані судження. Воно передбачає відкритість до нових ідей, готовність переглядати власні переконання під впливом доказів, уміння відрізняти факти від інтерпретацій, а також здатність розпізнавати маніпуляції та когнітивні упередження. Для майбутнього історика ці навички мають особливе значення, адже історичне знання формується не лише через накопичення фактів, а й через їхнє осмислення та інтерпретацію.

У процесі вивчення історичної інформатики студенти отримують можливість працювати з великими масивами історичних даних, що суттєво розширює межі традиційного джерелознавчого аналізу. Робота з цифровими архівами та електронними колекціями документів потребує вміння оцінювати походження джерела, визначати його авторство, встановлювати ступінь репрезентативності та враховувати контекст створення. Таким чином, кожен етап роботи з інформацією стає водночас етапом розвитку критичного мислення.

Важливим аспектом є те, що цифрові історичні джерела мають низку особливостей порівняно з традиційними архівними матеріалами. Оцифрування документів, фотографій, карт або статистичних матеріалів забезпечує ширший доступ до них, проте водночас може призводити до втрати окремих елементів контексту. Наприклад, цифрова копія документа не завжди передає фізичні характеристики оригіналу, які можуть бути важливими для історичного аналізу. Крім того, структура електронних баз даних визначається принципами їх створення, що також впливає на результати пошуку та інтерпретації інформації. Усвідомлення цих особливостей сприяє формуванню критичного ставлення до цифрових ресурсів.

Одним із найбільш ефективних підходів до розвитку критичного мислення є проблемно-орієнтоване навчання. Його сутність полягає у створенні навчальних ситуацій, які потребують від студентів самостійного пошуку рішень, аналізу джерел та аргументації власної позиції. У межах курсу історичної інформатики це можуть бути завдання з реконструкції історичних подій на основі різнорідних джерел, аналізу демографічних процесів за статистичними даними або вивчення соціальних мереж історичних діячів за допомогою цифрових інструментів.

Не менш важливим є застосування дослідницького підходу. Студенти можуть виконувати мініпроєкти, що передбачають формування власних баз даних, проведення статистичного аналізу або створення цифрових карт історичних процесів. У ході такої діяльності вони проходять усі основні етапи наукового дослідження: визначення проблеми, формулювання гіпотез, збір та аналіз інформації, інтерпретацію результатів і представлення висновків. Це сприяє розвитку не лише критичного, але й творчого мислення.

Особливе місце у викладанні історичної інформатики посідає кейс-метод. Аналіз конкретних історичних ситуацій дозволяє студентам розглядати проблему з різних точок зору, зіставляти альтернативні інтерпретації та виробляти власне бачення подій. Робота з кейсами сприяє формуванню навичок аргументованої дискусії, критичної оцінки джерел та прийняття рішень на основі доказів.

Важливим інструментом розвитку критичного мислення є проєктне навчання. У процесі виконання індивідуальних або групових проєктів студенти використовують цифрові інструменти для збору, систематизації та візуалізації історичних даних. Створення інтерактивних карт, часових шкал, цифрових

виставок або тематичних вебресурсів дозволяє поєднати історичний аналіз із сучасними технологіями представлення інформації. Водночас студенти вчаться не лише працювати з даними, але й критично оцінювати результати власної діяльності.

Суттєве значення має розвиток інформаційної культури. В умовах інформаційного суспільства студент повинен уміти орієнтуватися в різноманітті джерел інформації, оцінювати їхню якість та наукову цінність. Особливо актуальним це завдання є в умовах поширення дезінформації, інформаційних маніпуляцій та пропаганди. Для майбутніх істориків важливо навчитися відрізняти науково обґрунтовані інтерпретації від псевдонаукових концепцій і політично мотивованих трактувань минулого.

У сучасних умовах особливої актуальності набуває використання технологій штучного інтелекту. Генеративні системи здатні створювати тексти, узагальнювати інформацію та здійснювати аналіз великих масивів даних. Проте результати їхньої роботи не завжди є достовірними та можуть містити фактичні помилки. Саме тому одним із завдань історичної інформатики стає формування навичок критичної оцінки інформації, отриманої за допомогою штучного інтелекту. Студенти повинні усвідомлювати необхідність перевірки фактів, порівняння результатів із першоджерелами та аналізу логіки побудови відповідей.

Історична інформатика активно інтегрує методи статистики, математичного моделювання, геоінформаційного аналізу, мережевого аналізу та цифрової візуалізації. Таке міждисциплінарне поєднання сприяє формуванню системного мислення, що дозволяє бачити складні взаємозв’язки між соціальними, політичними, економічними та культурними процесами. Студенти навчаються працювати з різними типами даних і використовувати різноманітні підходи до їх аналізу.

Разом із тим розвиток критичного мислення у процесі вивчення історичної інформатики супроводжується певними труднощами. Однією з них є нерівномірний рівень цифрової підготовки студентів. Частина здобувачів освіти має достатній досвід використання сучасних технологій, тоді як інші потребують додаткової підготовки. Це вимагає від викладачів диференційованого підходу до організації навчального процесу.

Серед інших викликів слід назвати обмежений доступ до якісних цифрових ресурсів, недостатню методичну забезпеченість окремих курсів, а також потребу в підвищенні цифрової компетентності викладачів. Вирішення цих проблем потребує модернізації освітніх програм, розвитку цифрової інфраструктури закладів вищої освіти та створення відкритих електронних ресурсів для навчання і досліджень.

Окремої уваги заслуговує проблема академічної доброчесності. Доступність цифрових матеріалів значно спрощує пошук інформації, але водночас підвищує ризики плагіату та поверхневого використання джерел. Саме

тому формування критичного мислення має поєднуватися з вихованням відповідальності, академічної культури та дотриманням етичних норм наукової діяльності.

Отже, історична інформатика є важливим чинником модернізації історичної освіти та ефективним інструментом розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти. Її потенціал полягає у поєднанні традиційних методів історичного дослідження з можливостями цифрових технологій, що сприяє формуванню нового покоління фахівців, здатних критично оцінювати інформацію, здійснювати самостійний науковий пошук, використовувати сучасні цифрові інструменти та відповідально працювати в умовах інформаційного суспільства. Саме такі компетентності стають визначальними для успішної професійної діяльності історика у XXI столітті.

ГОРДІЄНКО Наталія Василівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

В умовах сучасного інформаційного перевантаження, стрімким розвитком технологій, зростання невизначеності особливої актуальності набуває розвиток критичного мислення як здатності особистості аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність та приймати обґрунтовані рішення [4]. Роль критичного мислення не зводиться виключно до інтелектуальної сфери, так як воно має виразний психологічний вимір, тісно пов’язане із процесами саморегуляції, підтриманням емоційної рівноваги та збереженням психологічної безпеки.

У контексті підготовки майбутніх психологів це питання набуває подвійного значення: критичне мислення виступає як професійна компетентність і водночас як інструмент ефективної взаємодії з клієнтами [2].

Метою роботи є обґрунтування ролі критичного мислення як чинника ефективності психологічного тренінгу та визначення шляхів його розвитку у тренінговому процесі.

Тренінг полягає у перепрограмуванні наявної в людини моделі управління своєю поведінкою, діяльністю, а також у виробленні нових стратегій життя в суспільстві. Він є інтерактивною формою навчання та роботи над собою, яка сприяє максимальному засвоєнню знань і пошуку нових, наперед не передбачених шляхів функціонування особистості. Під час участі у тренінгу, за допомогою взаємодії з іншими, учасник вчиться адекватно сприймати себе, адаптуватися до умов соціуму та розвивати власний потенціал і здібності.

Психологічний тренінг, як форма активного соціально-психологічного навчання, створює унікальні умови для розвитку критичного мислення завдяки

інтерактивності, рефлексивності та залученню учасників до аналізу власного досвіду. Сучасні дослідження підтверджують, що активні методи навчання (дискусії, проблемні завдання, кейси) є найбільш ефективними для його формування [5].

Критичне мислення традиційно розглядається як складна когнітивна здатність, що включає аналіз, оцінювання, інтерпретацію та метакогнітивну регуляцію [1]. У психології воно тісно пов'язане із саморефлексією та усвідомленням власних мисленнєвих процесів і здатністю до їх корекції [6].

Слід зазначити, що у межах тренінгового підходу важливими є такі характеристики критичного мислення, як

- здатність ставити запитання та сумніватися у готових твердженнях;
- виявлення логічних помилок і когнітивних викривлень;
- аргументованість висловлювань;
- відкритість до альтернативних точок зору;
- рефлексивність [8].

Водночас психологічний тренінг як форма навчання базується на принципах активності, зворотного зв'язку, групової взаємодії та психологічної безпеки, що створює умови для розвитку зазначених якостей [3].

Ефективність психологічного тренінгу визначається не лише засвоєнням знань, а й глибиною особистісних змін, розвитком саморефлексії та здатністю до усвідомленого застосування досвіду. Саме тут критичне мислення виступає ключовим механізмом.

По-перше, критичне мислення підвищує якість сприйняття інформації: Учасники, які володіють цією здатністю, не просто пасивно засвоюють матеріал, а активно його аналізують, співвідносять із власним досвідом і формують аргументовані висновки [5]. Це підвищує рівень усвідомлення та сприяє глибшому засвоєнню.

По-друге, воно впливає на групову динаміку: у середовищі, де заохочується критичне мислення, знижується рівень конформізму, підвищується якість дискусій і формується культура аргументованого діалогу [8]. Це створює умови для більш відкритого обміну думками та досвідом.

По-третє, критичне мислення є основою рефлексивних процесів, що забезпечують глибокі особистісні зміни [7]. Учасники вчаться аналізувати власні реакції, установки та поведінкові патерни, що є необхідною умовою особистісного розвитку. Без критичного осмислення досвіду тренінг ризикує залишитися на рівні емоційного переживання без глибоких змін.

Особливе значення має здатність до виявлення когнітивних викривлень та критичного аналізу інформації, що є важливим у сучасному інформаційному середовищі. У тренінговій роботі учасники часто стикаються з автоматичними думками, стереотипами та ірраціональними переконаннями. Розвинене критичне мислення дозволяє їх ідентифікувати та переосмислювати.

Слід відмітити, що важливою є також позиція тренера, який має стимулювати дискусію, підтримувати різні точки зору, уникати нав'язування готових відповідей та забезпечувати психологічно безпечний простір для обміну думками [3]. Фасилітатор, який підтримує розвиток критичного мислення стимулює запитання та дискусії, уникає нав'язування «єдино правильних» відповідей, заохочує різні точки зору, створює безпечний простір для висловлення сумнівів.

Під час проведення тренінгу тренер використовує різноманітні техніки та методи роботи. Що ж стосується інтеграції критичного мислення у тренінговий процес, то тут доцільно використовувати такі методи:

1. Дискусійні техніки (дебати, «круглі столи»), які сприяють аргументації та аналізу позицій.
2. Кейс-метод, що передбачає розгляд проблемних ситуацій і пошук альтернативних рішень.
3. Рефлексивні вправи, спрямовані на осмислення власного досвіду.
4. Аналіз когнітивних викривлень, що допомагає усвідомити типові помилки мислення.
5. Метод запитань, зокрема відкритих і проблемних, які стимулюють глибше мислення [5, 8].

Ефективним є поєднання когнітивних та емоційно-досвідних компонентів, що дозволяє не лише зрозуміти, а й пережити процес критичного осмислення.

Варто зазначити, що розвиток критичного мислення у тренінгу може супроводжуватися певними труднощами. Зокрема, учасники можуть відчувати дискомфорт від необхідності перегляду власних переконань або уникати активної участі у дискусіях через страх оцінювання. Водночас ці труднощі є природною складовою процесу навчання. Тому важливо забезпечити психологічну безпеку та поступовість у впровадженні відповідних методів.

Крім того, існує ризик підміни критичного мислення критицизмом або запереченням заради заперечення. У цьому контексті завдання тренера полягає у формуванні конструктивного підходу, орієнтованого на пошук істини, а не на конфронтацію.

Критичне мислення є важливим чинником ефективності психологічного тренінгу, оскільки забезпечує глибину засвоєння матеріалу, активність учасників, якість групової взаємодії та рівень рефлексії. Його розвиток сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх психологів і підвищує результативність тренінгових програм.

Інтеграція методів розвитку критичного мислення у структуру психологічного тренінгу є необхідною умовою сучасної підготовки фахівців [4]. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням впливу окремих тренінгових технік на розвиток критичного мислення та розробкою спеціалізованих програм.

Список використаних джерел:

1. Усанова Л., Усанов І., Штепа О. Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців // Українська професійна освіта. № 16, 2024, С. 48-55 URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/314293 (дата звернення: 24.04.2026).

2. Кравченко Л., Ільченко О. Критичне мислення майбутніх фахівців: сутність і зміст поняття // Українська професійна освіта. № 18, 2025. С. 208-215 URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/347751 (дата звернення: 24.04.2026).

3. Волянюк Н. Ю., Ложкін Г. В., Цивон О. В. Сучасні освітні практики розвитку критичного мислення особистості // Слобожанський науковий вісник. №2 (2025). С. 47-52 URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/876 (дата звернення: 24.04.2026).

4. Бодак В., Пантюк Т., Пантюк М. Формування критичного мислення школярів засобами інтернет-медіа: огляд сучасних українських досліджень // Молодь і ринок. № 2 (246), 2026, С. 16-18 URL: https://mir.dspu.edu.ua (дата звернення: 24.04.2026).

5. Tan A. J. Y., Lee C. C., Lin L. J. Learning critical thinking skills online // Educational Technology Research and Development. 2023. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-023-10227-y (дата звернення: 24.04.2026).

6. Del Moral Pérez M. E. et al. The critical thinking strategies university students use when dealing with Fake News produced by Artificial Intelligence // Educación XX1 28(2). 2024. С. 69-121 URL: https://www.sciencedirect.com (дата звернення: 24.04.2026).

7. Manousou E. Critical thinking in higher education // Education Sciences. 2025. URL: https://www.mdpi.com (дата звернення: 24.04.2026).

8. Liu D. et al. Critical thinking and problem solving // Frontiers in Psychology. 2025. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1606156/full (дата звернення: 24.04.2026).

ГОРЛО Наталя Віталіївна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПОЛІТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОСЛІДНИКА

Підготовка здобувачів за спеціальністю «Політологія» у сучасній Україні передбачає формування у них таких компетентностей, які дозволять ефективно вирішувати нагальні практичні проблеми у політичній сфері суспільства на різних рівнях управління: місцевому, регіональному, національному. Для фахівців-політологів, які працюватимуть в органах державної влади, органах місцевого самоврядування, політичних партіях і громадських організаціях, розвиток навичок критичного мислення є запорукою їхньої здатності до глибокого аналізу проблемної ситуації, прийняття виважених рішень та подальшої готовності взяти на себе відповідальність за них. Критичне мислення, як і низка дослідницьких компетентностей, формується у процесі вивчення дисциплін циклу загальної і професійної підготовки. Особливе місце належить дисциплінам, які сприяють становленню методологічної культури студента-політолога і пов'язані з вивченням історії та теорії політичної науки, методології і методики політичних досліджень.

М. Герліх визначає критичне мислення як багатогранний когнітивний процес, який включає здатність мислити чітко та раціонально, розуміти логічні зв'язки між ідеями, оцінювати аргументи та виявляти невідповідності у міркуваннях. Він зазначає, що цей процес має вирішальне значення для ефективного вирішення проблем, прийняття обґрунтованих рішень та набуття знань [1]. Формування критичного мислення молоді розпочинається ще у процесі шкільної освіти, однак у період навчання у ЗВО навички критичного мислення набувають подальшого розвитку і поглиблення, у тому числі у контексті становлення методологічної культури майбутнього фахівця. У науковій літературі поняття «методологічна культура» насамперед розглядається у контексті професійної підготовки педагога [2]. Разом з тим методологічна культура необхідна студентові-політологу як досліднику і майбутньому практику, що засвідчить його вміння застосовувати методи наукового пізнання для аналізу актуальних проблем і розробки політичних рішень, а також підкреслить здатність до проєктування власної професійної діяльності. Складниками методологічної культури політолога є: знання методологічних підходів, методик, методів наукового пізнання; вміння організувати весь процес наукового дослідження – від постановки проблеми до верифікації результатів дослідження; знання політичної теорії, зокрема, через призму історії політичної думки; здатність самостійно вирішувати професійні

завдання і аналізувати складні ситуації, використовуючи багатий методологічний інструментарій політичної науки.

Звернемося до практики розвитку критичного мислення у процесі формування методологічної культури студентів-політологів у Запорізькому національному університеті. Значна увага приділяється критичному аналізу інформації і вмінню працювати з джерелами. Так, під час вивчення історії політичної думки (дисципліни «Історія політичних вчень», «Історія української політичної думки») і роботи з першоджерелами акцентується увага на необхідності розуміння контексту, тобто тих історичних умов, у яких мислитель розвивав політичні ідеї. Врахування контексту дозволяє студентам більш аргументовано подавати власну позицію щодо впливу політичних ідей на подальший політичний процес та можливість їх застосування у сьогоденні. Розвитку критичного мислення сприяє виконання аналітичних завдань, зокрема, написання есе, що передбачає підбір аргументації для посилення власної позиції і роботу над логікою тексту, та виконання практичних завдань з метою порівняння політичних явищ і процесів, наприклад: «Порівняйте політичну думку давньоруського періоду з європейською середньовічньою думкою, виокремте спільні і відмінні риси».

Використання прикладних дослідницьких методик у процесі вивчення дисципліни «Методика політичних досліджень» передбачає роботу з джерелами, саме тому важливе значення має перевірка джерел інформації, тобто аналіз їх достовірності і розрізнення у них фактів та суджень. Такої роботи потребують методики, які передбачають роботу з текстами, зокрема, ті, що виникли в рамках когнітивного підходу: мотиваційний аналіз, когнітивне картування, аналіз операціональних кодів та інші. Попередню роботу з джерельною базою і відбір актуальних достовірних джерел передбачають і методи кейс-стаді, контент-аналіз, івент-аналіз, SWOT-аналіз та інші. У дисципліні «Політична культура» практичне завдання з теми «Медіаграмотність як складник політичної культури» спрямоване на аналіз новинного повідомлення в ЗМІ або соціальних мережах з метою оцінки його достовірності за правилами фактчекінгу.

Розвитку критичного мислення сприяє застосування на заняттях таких методів навчання, як дискусії та дебати, адже здобувачі вчаться відстоювати власну позицію, добирають аргументи, дослухаються до опонента. Дискусії доцільно організовувати у процесі опанування різних політологічних тем, зокрема, з історії політичної думки, загальної теорії політики та ін. Відпрацювання навичок аргументації сприяє ділова гра, проведена у курсі «Методика політичних досліджень» за методикою судів – різновиду експертної оцінки, де учасники діляться на групи («прокурори» і «адвокати») і вчаться добирати аргументи для підкріплення своєї позиції. В. Скиртач і Р. Мартинов наголошують на особливому значенні у викладанні соціально-політичних дисциплін проблемного навчання, суттєвою частиною якого є спільна діяльність студентів, а особливо робота в малих групах, яка доцільна для вирішення

складних проблем. Вони зазначають, що у процесі обміну думками спосіб, який здавався єдино правильним, може бути підданий критиці і коригуванню, і найкращий варіант не перемагає через недостатню аргументацію. Автори констатують, що «…студенти навчаються відстоювати власну точку зору, але й критично до неї відноситися, прислуховуючись до контраргументів» [3, с. 194].

Розглядати проблеми формування критичного мислення у вищій школі необхідно з врахуванням використання інструментів штучного інтелекту (ШІ). М. Герліх провів емпіричне дослідження і прийшов до висновку про значну негативну кореляцію між частим використанням інструментів штучного інтелекту та здібностями до критичного мислення. Він констатує, що інструменти ШІ можуть ненавмисно зменшувати залученість користувачів до глибоких, рефлексивних процесів мислення [1]. На нашу думку, шляхом подолання такого негативного пливу ШІ на критичне мислення може бути унормування політики використання ШІ в закладі вищої освіти як складника культури академічної доброчесності.

Отже, дієвими методами розвитку критичного мислення у студентів-політологів у контексті формування методологічної культури є: критичний аналіз інформації і вдосконалення навичок роботи з інформаційними джерелами; виконання дослідницьких завдань аналітичного характеру; використання таких методів навчання, як дискусії, дебати, ділові ігри, інші методи колективної роботи, які дозволяють аргументувати власну позицію й враховувати думку опонента; унормування політики використання ШІ задля зменшення негативного впливу інструментів ШІ на критичне мислення студента. У підсумку такі методи і прийоми розвитку критичного мислення дозволяють сформувати методологічну культуру політолога, здатного на високому фаховому рівні аналізувати політичні явища й процеси й пропонувати шляхи їх вирішення.

Список використаних джерел:

1. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. Societies. 2025. №15, 6. DOI: https://doi.org/10.3390/soc15010006
2. Ничкало Н. Г. Методологічна культура у науковому зростанні педагога-дослідника. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2016. Вип. 44. С. 22-29. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3074/2501
3. Скиртач В. М., Мартинов Р. С. Формування критичного мислення в процесі вивчення курсу «Соціально-політичні студії» у вищій школі. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2021. Вип. 2(101), Ч. 2. С. 192-199.

ГОРОДИНСЬКИЙ Андрій Львович

АНАЛІТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРАКТИКИ КАДРОВОЇ РОТАЦІЇ НА ПУБЛІЧНІЙ СЛУЖБІ

Перехід від традиційної моделі кадрового менеджменту до управління людськими ресурсами на публічній службі вимагає застосування ефективних кадрових технологій, які б дозволили максимально задіяти управлінські компетенції публічних службовців. Однією з таких кадрових технологій є кадрова ротація – системне переміщення працівників органів публічної влади між різними посадами, підрозділами чи регіонами з метою розвитку їхнього професійного потенціалу, підвищення ефективності роботи та запобігання проявам корупції. Невипадково, що Антикорупційна стратегія на 2021-2025 роки визначає ротацію в якості стратегічного результату її впровадження [5]. Традиційно ротація досить ефективно використовується на дипломатичній службі [7] та певною мірою в органах митної служби [3]. На жаль Концепція ротації кадрів на окремих посадах державних службовців [6] не була фактично реалізована.

Правовою основою ротації на державній службі в Україні є зокрема стаття 41 Закону України «Про державну службу» [4], відповідно до якої державний службовець з урахуванням його професійної підготовки та професійних компетентностей може бути переведений без обов’язкового проведення конкурсу на іншу рівнозначну або нижчу вакантну посаду в тому самому державному органі, у тому числі в іншій місцевості (в іншому населеному пункті), на рівнозначну або нижчу вакантну посаду в іншому державному органі, у тому числі в іншій місцевості.

Як кадрова технологія ротація спрямована на підвищення професійної компетентності посадових осіб, забезпечення прозорості й об’єктивності в кар’єрному зростанні, розвиток універсальних управлінських навичок, протидії звиканню до “теплих місць” і запобігання конфлікту інтересів, зміцнення кадрового резерву та лідерського потенціалу.

Якщо казати у цілому, то кадрова ротація на публічній службі може бути горизонтальна (переміщення на аналогічну за рівнем посаду в іншому підрозділі або регіоні), вертикальна (зміна посади з підвищенням (або пониженням) у посаді), функціональна (перехід до іншої сфери діяльності в межах установи), добровільна / обов’язкова (за власним бажанням або за рішенням керівництва) тощо [2]. Перевагами ротації на публічній службі є:

- зменшення ризику формування неформальних груп впливу;
- активізація інноваційного мислення та міжвідомчої взаємодії;
- підвищення мотивації та залученості персоналу;
- швидке виявлення лідерів [1].

У будь-якому випадку, ефективність ротації на публічній службі передбачає наявність прозорої кадрової політики, методичне супроводження та менторство на новому місці, планування кар'єрного розвитку, мотиваційні інструменти (премії, навчання, підвищення кваліфікації).

Розглядаючи аналітичне мислення крізь призму системного аналізу у публічному управлінні можна виділити наступне:

1. Моделювання та сценарний аналіз, які полягають у створенні моделей функціонування кадрової ротації, а також дозволяють прогнозувати наслідки переміщення службовців між різними посадами.

2. Структурно-функціональний аналіз, тобто дослідження взаємозв'язків між елементами системи публічної служби, що дає змогу визначити, як ротація впливає на функціонування органів влади. Корисний для виявлення «вузьких місць» у кадровій політиці.

3. Порівняльний аналіз або зіставлення українського досвіду з міжнародними практиками. Переваги та ризики запровадження технології ротації підтверджується практиками її використання за кордоном. Водночас практика ротації суттєво відрізняється в різних країнах залежно від політико-адміністративної культури, традицій публічного управління та кадрової політики.

У таблиці узагальнена практика застосування ротації в деяких країнах світу та України, виходячи із існуючих порівняльних досліджень публічної служби [11].

Країна	Характеристика ротації	Основні цілі	Переваги / Виклики
США	Вертикальна ротація в межах SES (Senior Executive Service).	Підвищення ефективності управління.	+ гнучкість – конкуренція за посади
Франція	Ротація випускників Institut national du service public (INSP) між ключовими відомствами.	Підготовка управлінської еліти.	+ якісна підготовка – закритість системи
Німеччина	Обмежена ротація, з фокусом на стабільність.	Збереження професіоналізму, інституційної пам'яті.	+ сталість – менше крос-функціональності
Японія	Системна горизонтальна ротація кожні 2–3 роки.	Формування "універсального" службовця.	+ розвиток широких компетенцій – стрес

Отже, аналіз доводить, що країни з розвиненою кадровою політикою (Японія, США) застосовують ротацію як стратегічний інструмент формування гнучкого управлінського корпусу. У європейських країнах переважає поєднання ротації з фаховою спеціалізацією.

4. Застосування навичок критичного мислення під час аналізу експертних оцінок або думок фахівців щодо ефективності ротації дає якісну інформацію про ризики та переваги кадрових переміщень.

5. Навички критичного мислення у поєднанні із прогнозуванням та статистичним аналізом дозволяють оцінити довгострокові наслідки ротації для кадрової стабільності.

Список використаних джерел:

1. Куйбіда В. С., Шпекторенко І.В. Ротація персоналу: ресурси інституційного каналу професіоналізації кадрів та інструмента (процедури) Управління персоналом публічної служби. Публічне управління та регіональний розвиток. 2023. № 21. С. 850-867.
2. Морозова А. Соціальний ліфт як засіб ротації державних службовців. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Державне управління. 2021. Вип. 1. С. 54-60
3. Про внесення змін до Митного кодексу України щодо встановлення особливостей проходження служби в митних органах та проведення атестації посадових осіб митних органів: Закон України від 17.09.2024 №3977-IX
4. Про державну службу: Закон України від 10.12.2015 № 889-VIII
5. Про засади державної антикорупційної політики на 2021-2025 роки: Закон України від 20.06.2022 № 2322-IX
6. Про затвердження Концепції ротації кадрів на окремих посадах державних службовців: Розпорядження КМУ від 18.03.2002 №144-р (нечинне)
7. Про затвердження Порядку ротації посадових осіб дипломатичної служби в органах дипломатичної служби: Наказ МЗС України від 18.10.2018 №427
8. INSP (2023). Mobilités dans la haute fonction publique en France. https://www.insp.gouv.fr
9. Light, P.C. (2008). A Government Ill Executed: The Decline of the Federal Service and How to Reverse It. Harvard University Press.
10. National Personnel Authority of Japan (NPA). https://www.jinji.go.jp
11. OECD (2020). Public Service Leadership and Capability. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/gov/public-service-leadership-and-capability.htm
12. U.S. Office of Personnel Management (OPM) (2020). Senior Executive Service Mobility Report.

ГРЕЧИШКІНА Ірина Анатоліївна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО:

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасні умови розвитку дошкільної освіти вимагають якісно нового рівня професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти. Зростає потреба не лише у теоретично обізнаних фахівцях, а й у педагогах, здатних ефективно діяти в реальних освітніх ситуаціях, застосовувати практичні вміння та навички у роботі з дітьми.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю посилення практичної складової у процесі підготовки майбутніх вихователів. Традиційно освітній процес у закладах вищої освіти має певну орієнтацію на теоретичну підготовку, що не завжди забезпечує готовність здобувачів до професійної діяльності в умовах сучасного ЗДО.

Практичний аспект професійної підготовки передбачає формування у здобувачів комплексу професійних компетентностей, серед яких особливого значення набувають: організаційно-педагогічні, комунікативні, методичні та рефлексивні.

Під рефлексивними вміннями розуміють здатність майбутнього вихователя до самоаналізу власної педагогічної діяльності, оцінювання її ефективності, усвідомлення допущених помилок і визначення шляхів їх подолання. Саме ці вміння забезпечують професійне зростання та самовдосконалення педагога.

Професійна компетентність вихователя ЗДО розглядається як інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та досвід, необхідні для ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Ефективними формами реалізації практико-орієнтованого підходу є використання кейс-методів, імітаційних вправ, рольових ігор, аналізу педагогічних ситуацій, що сприяють розвитку професійного мислення та формуванню готовності до вирішення реальних педагогічних завдань.

Отже, посилення практичної складової професійної підготовки вихователів ЗДО є важливою умовою формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Важливим напрямом удосконалення професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти є впровадження компетентнісного підходу, який орієнтує освітній процес на результат - сформованість здатності діяти в професійних ситуаціях. Це передбачає інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, а також розвиток уміння самостійно приймати педагогічні рішення.

Не менш значущим є використання інноваційних освітніх технологій у процесі підготовки майбутніх вихователів. До них належать цифрові інструменти навчання, дистанційні платформи, інтерактивні освітні середовища,

які дозволяють моделювати професійні ситуації та підвищувати рівень практичної підготовленості здобувачів освіти.

Окремої уваги потребує формування рефлексивної культури майбутніх вихователів, що передбачає здатність до самоаналізу власної діяльності, оцінювання її результативності та визначення шляхів професійного самовдосконалення. Саме рефлексія виступає важливим механізмом професійного зростання педагога.

Разом із тим, у сучасній системі підготовки вихователів ЗДО існують певні проблеми, зокрема недостатній рівень практичної підготовки, обмеженість можливостей для тривалого перебування здобувачів у реальному освітньому середовищі, а також розрив між теоретичним навчанням і практикою. Це зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації освітнього процесу.

Перспективами подальшого вдосконалення професійної підготовки є розширення баз практики, активна співпраця закладів вищої освіти із закладами дошкільної освіти, а також упровадження дуальної форми навчання, яка поєднує навчання з безпосередньою професійною діяльністю.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021. 37 с. – Режим доступу: https://salo.li/3cc46D7

2. Гречишкіна І. А. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вихователя як основа вдосконалення педагогічної майстерності. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2025. № 1. С. 181–189.

3. Гречишкіна І.А. Нормативно-правові засади професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної дошкільної освіти в Україні «Освіта та педагогічна наука» № 1 (191) за 2026 рік с. 154-163 URL: https://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps/issue/view/26

4. Гречишкіна І.А., Маркотенко Т.С. Структурні компоненти професійної майстерності вихователя в контексті вимог нового професійного стандарту дошкільної освіти The 6th International scientific and practical conference «Innovation and development in world science» (March 29-31, 2026) MDPC Publishing, Zurich, Switzerland. 2026. p. 244-250 URL: INNOVATION-AND-DEVELOPMENT-IN-WORLD-SCIENCE-29-31.03.26.pdf

5. Карнаух Л. Сучасні інноваційні технології у дошкільній освіті: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (14–15 травня 2020 року) / за заг. ред. В. М. Кушнір. Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. С. 32–34.

6. Лазаренко А. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування цифрової компетентності у дітей старшого дошкільного віку: дис. … д-ра філософії: 01 Освіта/Педагогіка, спец. 012 Дошкільна освіта. Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2024. 184 с.

7. Словник української мови: в 4-х тт. / За ред. Б. Грінченка. К., 1907

1909. Т. 1. С. 342

ГРЕЧКА Андрій Іванович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: СИМБІОЗ ЧИ АНАБІОЗ

Поява легкодоступної мовної моделі на базі ChatGPT співпала в часі з початком пандемії коронавірусу COVID-19. У студентів з'явилася велика кількість вільного часу, і тут така цікава новинка. Пам'ятаю реакцію першого з них, коли він взяв і вирішив одну з нескладних задач, пов'язану з технічними розрахунками. Особливо його вразила швидкість вирішення. Півгодини за допомогою штучного інтелекту і півдня, коли він вирішував її раніше під час опанування теоретичного курсу дисципліни «Теоретична механіка». Зав'язалася дискусія в дистанційному форматі, як тоді відбувалися всі контакти. І постали перші питання на вплив штучного інтелекту на навчання.

Сподіваюсь, всім зрозуміло, що розв'язок задачі студентом за допомогою мовної моделі штучного інтелекту відбувався на базі вже наявного в нього досвіду, який він отримав два роки до того. Отже, в студента був досвід, і він міг оцінити правильність алгоритму, запропонованого штучним інтелектом, та мав знання щодо можливості оцінки правильності отриманого рішення. Проте, коли я попросив студента розв'язати більш складну задачу, тема якої для нього була невідомою, почалися проблеми. По-перше, дуже сповільнився час розв'язку. По-друге, раз по раз почали виникати питання, чи він рухається в розв'язку завдання в правильному напрямку. Відсутність досвіду не дозволяла студенту правильно оцінювати пропоновані рішення. На певному етапі вся допомога від штучного інтелекту почалася зводитися до пропозицій ознайомлення зі звичайними літературними джерелами, і захоплення від першого знайомства зі штучним інтелектом у студента пропало. Проте наша дискусія продовжилася щодо того, який позитивний досвід був отриманий для нього, як для студента, і для мене, як для викладача.

Для обох ми встановили, що важливим аспектом при розв'язку будь-якої задачі є досвід. Саме досвід допомагає сформувати той необхідний мінімум для критичного мислення та аналізу результатів кожного етапу розв'язку задачі та обрання напрямку подальшого її рішення на наступних етапах. Студент, у якого такого досвіду ще замало, на певному етапі потребує сторонньої допомоги, і не від штучного інтелекту. Це нормально, людина прийшла отримувати знання. В нашій дискусії ми зійшлись на тому, що саме наявний досвід допоміг йому швидко вирішити йому більш-менш відому задачу. Але коли запас досвіду вичерпається, швидкість засвоєння нового матеріалу повертається до звичних величин, які у кожної людини свої.

Важливим було і фінальне питання нашого діалогу, а як зрозуміти той момент, коли штучний інтелект вже не може допомогти? На той час ми відповіді не знайшли, проте згодом у спілкуванні з колегами для себе напрацював критерій «зациклення», коли мовна модель починає генерувати одні і ті ж самі результати, подаючи їх під різною «оболонкою». Ось тоді все, починається звичайна людська творчість, генерування нових ідей, пошук нових рішень.

Для себе як для викладача я зрозумів, що тепер при розв'язку кожної задачі студенти можуть користуватися мовними моделями штучного інтелекту. Тому потрібно бути готовим до відповідей не тільки на кшталт того, чому студент помиляється, а і чому пропонований штучним інтелектом алгоритм розв'язку є неправильним. Постає дві проблеми: чи формується критичне мислення у студента, який зумів за допомогою штучного інтелекту знайти правильне рішення, і як сформувати таке мислення у студента, який не може знайти розв'язок?

Як було зазначено вище, студент найчастіше буде розуміти, що знайшов правильну відповідь, коли в нього вже є певний досвід у вирішенні поставлених задач. Таким чином, у цієї категорії критичне мислення формується не за допомогою штучного інтелекту. В другої категорії критичне мислення сформовано недостатньо. Таким чином можна дійти висновку, що критичне мислення не формується під дією штучного інтелекту. Використання штучного інтелекту призводить до пришвидшення розв'язку задач та до виходу на більш широкі горизонти для рішення нових задач. На певному етапі кількість розв'язаних задач перейде у якість пошуку алгоритмів їх розв'язку, тобто відбудеться формування певного досвіду, то можна говорити про позитивний вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення. Але аналогічного результату можна досягти і звичайними засобами навчання. В даному аспекті штучний інтелект є одним з засобів навчання і формування різних видів мислення, зокрема, і критичного. Тому можна говорити про наявність елементів симбіозу між критичним мисленням і штучним інтелектом.

Але чи буде штучний інтелект анабіозом для формування критичного мислення? Тут в нагоді буде погляд на групу студентів, яка не може розв'язати задачу за допомогою штучного інтелекту. Все залежить від того, чи зрозуміють вони, що було неправильно сформульовано у їхньому зверненні до мовної моделі. Якщо студент розуміє і починає по іншому формулювати звернення, робити необхідні уточнення, то це явна ознака наявності у людини критичного мислення. У різних людей по різному відбувається навчання прийомам роботи з моделями штучного інтелекту, тому різна швидкість отримання результатів за допомогою останніх не може приводити до однозначних висновків. Нажаль залишається група студентів, які сприймають негативний результат у розв'язку задачі за допомогою штучного інтелекту як остаточний вердикт. Така група здебільшого виявляється найбільш непідготовленою до сприйняття нового матеріалу, і тому використання штучного інтелекту для неї буде таким. що

обтяжує, відповідно саме в цій групі людей можна спостерігати прояви анабіотичного впливу штучного інтелекту.

Висновки. Штучний інтелект не має прямого впливу на формування критичного мислення у студентів. Штучний інтелект варто сприймати лише як один з засобів навчання та інструмент для пришвидшення пошуку рішення поставленої задачі, зі своїми перевагами і недоліками застосування в освітньому процесі.

ГРИГОР'ЄВА Світлана Вікторівна

МАТЕРИНСЬКИЙ КОНТРОЛЬ ЯК ЧИННИК ДИСФУНКЦІЇ ТАЛАМО-ФРОНТО-ПАРІЄТАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Анотація. У тезах представлено теоретико-емпіричне осмислення впливу материнського стилю взаємодії на формування критичного мислення підлітка крізь призму таламо-кортикальної організації мозку. Згідно з авторською концепцією Григор'єва (2021), у діаді «мати–підліток» спостерігається комплементарність латеральної організації, що проявляється у відмінностях домінування півкуль та сенсорних стратегій. Це створює умови для розвитку когнітивної гнучкості за умови прийняття різності, або ж для формування конфлікту мислення, у випадку її блокування. Висунуто гіпотезу, що психологічний контроль матері, який обмежує право підлітка на автономне мислення, пов'язан із затримкою розвитку виконавчих функцій та метакогнітивної регуляції. Це, у свою чергу, може проявлятися у менш ефективній інтеграції таламо-фронто-парієтальних мереж, що забезпечують когнітивну гнучкість, робочу пам'ять, інгібіторний контроль та процеси складного міркування. Запропоновано модель переходу від зовнішньо керованого до автономного критичного мислення, а також окреслено психолого-педагогічні підходи до його розвитку: метакогнітивні стратегії, сократичний діалог, розвиток когнітивної гнучкості та практики усвідомленості.

Ключові слова: критичне мислення; таламо-кортикальні мережі; психологічний контроль; когнітивна гнучкість; метакогнітивна регуляція.

Вступ

Сучасні дослідження когнітивного розвитку дедалі частіше розглядають критичне мислення не лише як освітню навичку, а як складну нейропсихологічну функцію, що формується у взаємодії соціального середовища та мозкових систем регуляції. Особливої актуальності ця проблема набуває у підлітковому віці, коли відбувається інтенсивне дозрівання префронтальних структур, відповідальних за саморегуляцію, аналіз та прийняття рішень. Ці процеси реалізуються через фронто-парієтальні мережі, координація яких значною мірою залежить від таламо-кортикальних взаємодій (Halassa & Sherman, 2019; Rolls, 2025). Водночас

розвиток цих систем значною мірою визначається характером батьківської взаємодії, зокрема рівнем підтримки автономії дитини (Castelo et al., 2022).”

Критичне мислення тісно пов’язане з виконавчими функціями, робочою пам’яттю, інгібіторним контролем і когнітивною гнучкістю, які забезпечують здатність утримувати альтернативні гіпотези, пригнічувати імпульсивні реакції та здійснювати рефлексивний аналіз (Murti et al., 2021). Водночас формування цих функцій значною мірою залежить від характеру взаємодії з батьками.

Зокрема, у сучасних дослідженнях доведено, що автономно-підтримувальний стиль батьківства, який включає надання дитині вибору, врахування її перспективи та підтримку самостійності, є ключовим фактором розвитку виконавчих функцій (Castelo et al., 2022). Навпаки, психологічний контроль і обмеження права на власне мислення можуть призводити до зниження саморегуляції, когнітивної гнучкості та здатності до рефлексії. У контексті нейропсихології ці процеси пов’язані з функціонуванням таламо-кортикальних мереж, які забезпечують інтеграцію сенсорної інформації, уваги та свідомого контролю. Сучасні нейронаукові дослідження підкреслюють роль таламуса не лише як сенсорного реле, а як центрального вузла координації когнітивних процесів, включаючи складне міркування та регуляцію поведінки (Rolls, 2025) .

Таким чином, можна припустити, що систематичне обмеження автономії мислення у взаємодії «мати - підліток» не лише впливає на психологічний розвиток, але й може відображатися на рівні функціональної організації мозку, зокрема у вигляді менш ефективної інтеграції таламо-фронто-парієтальних контурів.

У межах дослідження Григор’євої (2021) висувається гіпотеза, що порушення права підлітка на власне мислення пов’язане із затримкою розвитку метакогнітивної позиції та виконавчих функцій, що, у свою чергу, ускладнює формування критичного мислення. Особливу увагу приділено ролі таламуса як структури, що координує взаємодію між сенсорними процесами та когнітивним контролем. У цьому контексті особливого значення набувають підходи, спрямовані на розвиток метакогніції, рефлексивного мислення та здатності до витримування невизначеності, що дозволяють перейти від зовнішньо керованого мислення до автономного критичного аналізу. Підлітковий період, зокрема вік близько 13–15 років, характеризується переходом до більш складних форм мислення, включно з гіпотетико-дедуктивними операціями та здатністю до критичної оцінки інформації. У цей час нейрофізіологічні процеси стабілізуються: інтенсивне зростання нейронних мереж поступово змінюється їх функціональною спеціалізацією та оптимізацією, що створює передумови для формування індивідуального стилю мислення (Casey et al., 2020).

У контексті зазначених змін особливу роль відіграє взаємодія підлітка з батьками, зокрема з матір’ю, як ключовою фігурою раннього сенсорного та емоційного розвитку. Сучасні дослідження в галузі нейропсихології

підкреслюють значущість таламокортикальних зв'язків як основи інтеграції сенсорної інформації та формування когнітивних процесів (Sherman & Guillery, 2021). Таламус, виступаючи центральним сенсорним реле, забезпечує координацію між різними модальностями сприйняття та кортикальними зонами, що безпосередньо впливає на організацію мислення.

Результати авторського емпіричного дослідження, проведеного на базі одеської загальноосвітньої школи N 90 (320 осіб «мати–підліток»), виявили специфічні закономірності латеральної організації сенсорних і моторних функцій. Зокрема, аналіз домінантності ока продемонстрував наявність комплементарної взаємодії між матір'ю та підлітком: при домінуванні лівопівкульної активності зорових горбів у матері спостерігалася тенденція до правопівкульної домінантності зорових горбів у дитини. Такі результати свідчать про своєрідну сенсорну та когнітивну взаємодоповнюваність у межах діади «мати–дитина», а обмеження права дитини на власне мислення корелює з формуванням залежних форм поведінки, що може розглядатися як наслідок порушення автономії когнітивних процесів та зниження інтегративної функції таламокортикальної системи.

З огляду на це, можна припустити, що формування критичного мислення у підлітків значною мірою залежить не лише від індивідуальних нейропсихологічних особливостей, але й від здатності батьківського середовища приймати інший, відмінний стиль мислення. У випадках, коли материнська позиція характеризується жорсткою фіксацією на власному когнітивному стилі та неприйняттям альтернативних способів обробки інформації, виникає ризик конфліктної взаємодії, що може гальмувати розвиток автономного мислення підлітка. Натомість відкритість до різноманіття когнітивних стратегій створює сприятливі умови для активізації критичного мислення та формування особистісної автономії (Siegel, 2020).

Таким чином, у випадках, коли сімейне середовище не забезпечує підтримки індивідуального стилю мислення підлітка, особливого значення набуває освітнє середовище. Саме у підлітковому віці створюється «вікно можливостей» для формування критичного мислення, що обумовлено нейропсихологічною зрілістю та підвищеною пластичністю когнітивних систем (Blakemore & Mills, 2019; Casey et al., 2020). З урахуванням зазначених теоретичних положень доцільним є впровадження структурованих програм розвитку критичного мислення у старшій школі та закладах вищої освіти.

До найбільш ефективних підходів належать:

Програми аргументативного мислення.

Спрямовані на розвиток навичок аналізу, побудови та оцінки аргументів. Дослідження Deanna Kuhn показують, що систематичне тренування аргументації суттєво підвищує рівень рефлексивного мислення у підлітків (Kuhn, 2022).

Метакогнітивні тренінги.

Передбачають розвиток усвідомлення власних когнітивних процесів (планування, контроль, оцінка мислення). Метакогніція безпосередньо пов'язана з функціями префронтальної кори та сприяє автономності мислення (Zimmerman, 2020).

Дослідницьке навчання полягає у постановці відкритих запитань та самостійному пошуку відповідей. Такий підхід активізує інтеграцію сенсорної інформації та стимулює таламокортикальні зв'язки (Hmelo-Silver, 2020).

Програми розвитку когнітивної гнучкості включають вправи на зміну перспективи, роботу з альтернативними інтерпретаціями, міждисциплінарні завдання. Доведено, що когнітивна гнучкість є ключовим компонентом критичного мислення (Scott, 2021).

Соціально-емоційне навчання розвиває здатність до регуляції емоцій, що є необхідною умовою для функціонування критичного мислення. Емоційна стабільність забезпечує ефективну роботу префронтальних структур (Immordino-Yang et al., 2019).

Дебатні та дискусійні практики сприяють формуванню навичок доказового мислення, толерантності до альтернативних точок зору та зниженню когнітивної ригідності.Отже, розвиток критичного мислення у підлітковому віці є результатом складної взаємодії нейропсихологічних механізмів (зокрема таламокортикальних зв'язків), індивідуальних когнітивних особливостей та соціального контексту. У випадках недостатньої підтримки з боку сім'ї освітнє середовище повинно виконувати компенсаторну функцію, впроваджуючи науково обґрунтовані програми розвитку критичного мислення як базової компетентності сучасної особистості.

«Таламокортикальна інтеграція як основа розвитку критичного мислення».

Програма базується на уявленні про те, що таламус є центральним вузлом інтеграції сенсорної інформації, який координує взаємодію між сенсорними системами та корою (Sherman & Guillery, 2021). Критичне мислення виникає не лише як когнітивна функція, а як результат: інтеграції сенсорного досвіду, міжпівкульної взаємодії, здатності змінювати перспективу. Особливо це проявляється в підлітковому віці, коли формується власний стиль мислення (Blakemore & Mills, 2019).

Структура програми (8–10 тижнів)

1. Сенсорна активація (тиждень 1–2). Вправи: при визначенні домінантної руки, ока, слуху проводити вправи на перехресну координацію (ліва рука — праве поле і навпаки), та зміну сенсорних стратегій (писати неведучою рукою). Механізм:активізація таламічної фільтрації,перебудова сенсорних патернів

2. Латеральна гнучкість (тиждень 3–4). Вправи:вирішення задач різними способами, малювання + логічний аналіз однієї ситуації, переклад образу в логіку і навпаки. Механізм: інтеграція правої і лівої півкулі, формування когнітивної гнучкості

3. Перспективне мислення (тиждень 5–6).Вправи:«думати як інший» (рольові позиції: мати, підліток, вчитель),аргументація протилежної точки зору. Механізм:залучення префронтальної кори, зниження когнітивної ригідності.

4. Критичне мислення (тиждень 7–8). Вправи:аналіз інформації (фейк / факт),побудова аргументів,робота з невизначеністю. Механізм: інтеграція сенсорного досвіду та когніції, формування автономного мислення.

5. Рефлексивний блок (тиждень 9–10). Вправи:усвідомлення «як я думаю»,аналіз власного стилю мислення,прийняття різності.

Запропонований підхід дозволяє розглядати критичне мислення як результат таламокортикальної інтеграції, когнітивної гнучкості та соціального прийняття різності мислення.

Для студентського віку це є особливо важливим, оскільки саме в цей період завершується формування здатності до незалежного мислення та прийняття рішень. Критичне мислення формується тоді, коли різні стилі мислення не пригнічуються, а інтегруються.Підхід є нейропсихологічно обґрунтованим і дозволяє розглядати критичне мислення не як навичку, а як результат інтеграції сенсорного досвіду, мозкової латеральності та соціального прийняття іншості.

Список використаних джерел:

1. Saalmann, Y. B., & Kastner, S. (2019). The cognitive thalamus. Frontiers in Systems Neuroscience, 13, 39.
2. Grygorieva, S. (2021). Dependent behavior and the model of family relations in the system of 'safe' attachment. Technology Transfer: Innovative Solutions in Social Sciences and Humanities, 44-46. doi: 10.21303/2613-5647.2021.001725.
3. Halassa, M. M., & Kastner, S. (2020). Thalamic functions in distributed cognitive control. Nature Neuroscience, 23(3), 305–315.
4. Feldman, R. (2020). What is resilience: An affiliative neuroscience approach. World Psychiatry, 19(2), 132–150.
5. Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social. Educational Psychologist, 54(3), 185–204.
6. Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2019). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? Annual Review of Psychology, 70, 187–207.
7. Casey, B. J., Heller, A. S., Gee, D. G., & Cohen, A. O. (2020). Development of the emotional brain. Neuroscience Letters, 693, 29–34.
8. Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2021). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement. Nature Reviews Neuroscience, 22, 636–650.
9. Kuhn, D. (2022). Critical thinking as discourse. Human Development, 66(3), 146–164.
10. Zimmerman, B. J. (2020). Self-regulated learning and metacognition. Educational Psychologist, 55(2), 90–102.

ГРИЧАНИК Наталія Іванівна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Критичне мислення у сучасному академічному середовищі розглядається як одна з ключових метакомпетентностей, що визначає здатність особистості до самостійного, аргументованого й відповідального пізнання. У науковому дискурсі (статті І. Бондарчук, О. Пометун, Н. Пшеничної, О. Ступак, О. Шелевер, В.Ягоднікової та ін.) дана дефініція трактується як інтегративна інтелектуальна здатність, що охоплює аналіз, інтерпретацію, оцінювання інформації, виявлення логічних зв'язків, формулювання обґрунтованих висновків і рефлексію власних суджень. Це не лише конкретні когнітивні операції, а й відповідна культура мислення, яка передбачає відкритість до альтернативних позицій, здатність до сумніву, перевірки та переосмислення.

В умовах трансформації освіти, цифровізації та зростання обсягів інформації критичне мислення набуває особливого значення як механізм протидії поверхневому засвоєнню знань, некритичному сприйняттю інформації та проявам академічної недоброчесності. Саме тому його формування стає пріоритетним завданням підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів зарубіжної літератури, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з інтерпретацією текстів, роботою з різними смисловими рівнями та організацією дискусійного освітнього середовища.

Формування критичного мислення майбутніх учителів зарубіжної літератури здійснюється в межах чинної нормативно-правової бази, яка регламентує зміст і результати педагогічної освіти в Україні. У Законі України «Про освіту», який визначає компетентнісний підхід як засадничий принцип освітнього процесу, серед ключових компетентностей, що мають формуватися у здобувачів, прямо чи опосередковано представлено компоненти критичного мислення – уміння аналізувати інформацію, робити висновки, аргументувати позицію [1]. Закон України «Про вищу освіту» акцентує увагу на формуванні здатності до критичного мислення як складової загальних компетентностей випускника [2]. Важливим орієнтиром є також Концепція «Нова українська школа», у якій критичне мислення потрактовано як наскрізна компетентність, необхідна для успішної соціалізації особистості [3].

Нормативні документи, що регламентують вивчення зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти (державні стандарти, типові освітні програми, навчальні програми, модельні навчальні програми), підкреслюють необхідність розвитку в учнів умінь аналізувати художній текст, інтерпретувати його в різних контекстах, висловлювати власну позицію. Відповідно, курс «Методика навчання зарубіжної літератури» у закладах вищої

освіти має бути зорієнтований на підготовку майбутнього вчителя до реалізації цих вимог.

Отже, нормативно-правове забезпечення створює чіткі передумови для цілеспрямованого формування критичного мислення як у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, так і в їхній подальшій педагогічній діяльності.

Курс «Методика навчання зарубіжної літератури» має значний потенціал для розвитку критичного мислення майбутніх учителів, оскільки поєднує теоретичні засади літературознавства, педагогіки та практичні аспекти організації освітнього процесу. На заняттях з даної дисципліни студенти не лише засвоюють методичні підходи, а й осмислюють природу художнього тексту, специфіку його читання, сприйняття, аналізу, варіативність інтерпретацій. Особливість цього курсу полягає в тому, що він передбачає постійну роботу з неоднозначними смислами, альтернативними інтерпретаціями, різними культурними контекстами. Це створює природне середовище для розвитку таких складників критичного мислення, як аналіз, порівняння, аргументація, оцінювання.

Важливою умовою є організація освітнього процесу на засадах проблемності та діалогічності. Залучення здобувачів освіти до обговорення дискусійних питань, аналізу різних методичних підходів, моделювання уроків із різними дидактичними цілями сприяє формуванню здатності до самостійного мислення та обґрунтованого вибору педагогічних рішень.

Формування критичного мислення у процесі опанування методики навчання зарубіжної літератури забезпечується також через використання комплексу ефективних методів і прийомів, різноманітних сучасних технологій. По-перше, це проблемно-орієнтоване навчання, яке передбачає постановку перед студентами питань, що не мають однозначної відповіді. По-друге, ефективними є методи роботи з текстом, спрямовані на глибоке осмислення його змісту: аналітичне читання, порівняльний аналіз, виявлення авторської позиції, інтерпретація символіки тощо. Така діяльність сприяє формуванню вміння працювати з інформацією, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, робити висновки. По-третє, значний потенціал мають інтерактивні методи навчання: дискусії, дебати, робота в малих групах, кейс-метод. Вони створюють умови для обміну думками, аргументації власної позиції, критичного оцінювання різних точок зору.

Також важливим є моделювання педагогічних ситуацій, у межах якого студенти аналізують можливі варіанти різних форм організації освітнього процесу, прогнозують результати, оцінюють ефективність обраних методів. Така діяльність, відповідно, сприяє розвитку рефлексивного компонента критичного мислення.

Ефективність формування критичного мислення майбутніх учителів залежить від дотримання низки педагогічних умов:

- орієнтація освітнього процесу на активну позицію студента. Пасивне засвоєння інформації не сприяє розвитку критичного мислення, тоді як залучення до активної пізнавальної діяльності створює необхідні передумови для його формування;
- створення освітнього середовища, яке підтримує відкритість, толерантність до різних точок зору, готовність до дискусії. Це дозволяє майбутнім учителям вільно висловлювати власні думки, аргументувати їх і водночас критично оцінювати позиції інших;
- систематичність і послідовність у розвитку відповідних умінь. Критичне мислення не формується епізодично, воно потребує цілеспрямованої роботи впродовж усього періоду навчання;
- інтеграція теоретичних знань і практичної діяльності. Саме в процесі застосування знань у конкретних педагогічних ситуаціях відбувається їх осмислення та переосмислення.

Таким чином, формування критичного мислення майбутніх учителів у процесі опанування методики навчання зарубіжної літератури є комплексним і багатовимірним процесом, що ґрунтується на поєднанні нормативно визначених вимог і дидактичних можливостей відповідного курсу.

Список використаних джерел:

1. Закон України про освіту. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
2. Закон України про освіту. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
3. Концепція «Нова українська школа». URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

ГУМЕНЮК Ярослав Олександрович

КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ ПРИ АНАЛІЗІ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ. РОЗУМ ПРОТИ ШІ.

У сучасному світі, де стрімко розвиваються цифрові технології, особливого значення набуває питання співвідношення людського мислення та штучного інтелекту. Це особливо помітно у сфері розв’язування нестандартних задач з фізики — тих, що виходять за межі шаблонних алгоритмів і вимагають не лише знань, а й творчого підходу. Саме тут креативне мислення стає визначальним чинником, який дозволяє людині не просто знаходити відповіді, а відкривати нові способи розуміння фізичних явищ.

Нестандартні фізичні задачі — це задачі, які не мають очевидного алгоритму розв’язання. Вони часто поєднують кілька тем, вимагають побудови моделі, оцінки порядку величин або навіть інтуїтивного припущення. У таких

випадках просте застосування формул не дає результату. Учень або дослідник змушений ставити запитання: що відбувається насправді? які спрощення можна зробити? які закони є ключовими? Саме тут починається простір для креативного мислення.

Креативність у фізиці — це не вигадування нових законів, а здатність бачити знайомі явища під новим кутом. Наприклад, задача про рух тіла може несподівано перетворитися на задачу про енергію, якщо змінити підхід. А складна система може бути розкладена на простіші елементи завдяки вдало обраній моделі. Такий підхід вимагає гнучкості мислення, уміння відмовитися від шаблонів і готовності експериментувати з ідеями.

На цьому тлі виникає питання: чи здатен штучний інтелект конкурувати з людським мисленням у розв'язанні таких задач? Сучасні системи ШІ демонструють високі результати у стандартних обчисленнях, аналізі даних і навіть у розв'язанні типових фізичних задач. Вони швидко обробляють інформацію, знаходять закономірності та пропонують рішення на основі великої кількості прикладів.

Однак у випадку нестандартних задач ситуація змінюється. ШІ, як правило, спирається на вже відомі шаблони та статистичні залежності. Якщо задача виходить за межі навчальної вибірки або вимагає принципово нового підходу, ефективність штучного інтелекту знижується. Людина ж, навпаки, здатна діяти в умовах невизначеності, використовувати аналогії, інтуїцію та навіть уяву.

Важливо підкреслити, що інтуїція в фізиці — це не випадкове здогадування, а результат глибокого розуміння законів природи. Вона формується через досвід, експерименти, помилки та їх аналіз. Саме тому учні, які розв'язують складні задачі самостійно, розвивають не лише знання, а й мислення, яке не може бути повністю відтворене алгоритмами.

Разом із тим протиставлення «розум проти ШІ» не є абсолютно коректним. Штучний інтелект може бути потужним інструментом для розвитку креативного мислення. Він може підказати альтернативні підходи, перевірити гіпотези, візуалізувати процеси. Проте ключове рішення, особливо в нестандартних ситуаціях, залишається за людиною.

Синергія між людським мисленням і ШІ відкриває нові можливості у навчанні фізики. Учень може використовувати технології для отримання базових знань, а зусилля спрямовувати на глибоке розуміння та творчий аналіз. У такій моделі ШІ не замінює мислення, а підсилює його.

Отже, креативне мислення є центральним елементом у розв'язанні нестандартних задач з фізики. Воно дозволяє виходити за межі формул, будувати нові моделі та знаходити неочевидні рішення. Незважаючи на значний прогрес штучного інтелекту, саме людський розум залишається головним джерелом інновацій у науці. І хоча ШІ може стати сильним союзником, перемога у

складних інтелектуальних викликах усе ще належить тим, хто здатен мислити творчо.

ДЕМЧЕНКО Наталія Іванівна

КЕЙС-МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Серед багатьох освітніх компонентів, що становлять фундамент професійної підготовки майбутніх психологів особливе місце посідає навчальна дисципліна «Вікова психологія». Важливість її опанування полягає в тому, що вона формує теоретичну базу для розуміння процесів становлення та розвитку психіки людини впродовж онтогенезу. Варто зазначити, що тривалий час вивчення саме цієї дисципліни, у вітчизняних закладах вищої освіти зосереджувалося переважно на засвоєнні класичних теорій, що подекуди обмежувало можливості студентів щодо самостійного аналітичного опрацювання реальних життєвих сценаріїв. У цьому контексті, вважаємо надважливим впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців активних методів навчання, зокрема, кейс-методу, який виступає ефективним інструментом розвитку критичного мислення та практичних навичок аналізу.

Розглядаючи особливості реалізації кейс-методу під час вивчення вікових норм шляхом залучення студентів до обговорення, дискусії, пошуку відповідей на запитання, викладач активізує різні складові критичного мислення. Завдяки аналізу біологічних, соціальних та психологічних детермінант конкретного вікового періоду відбувається розвиток аналітичного компонента. Під час диференційної діагностики опрацьовуються розмежування симптомів вікової кризи та індивідуально-типологічних особливостей або клінічних випадків, що суттєво посилює діагностичну складову критичного мислення. Водночас процес прогнозування подальшого розвитку особистості, враховуючи наявні ресурси та ризики, сприяє успішному формуванню прогностичного компонента. Таке системне застосування кейсів забезпечує становлення як критичного мислення в цілому, так і розвиток окремих специфічних професійних навичок, а саме: здатність ставити під сумнів отриману інформацію, уникати стигматизації, відокремлювати індивідуальні форми поведінки та фахово інтерпретувати загальні закономірності розвитку особистості.

У межах професійної підготовки майбутніх психологів у державному університеті «Київський авіаційний інститут» нами було розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів. Він містить систему практичних кейсів, спрямованих на поглиблене засвоєння та закріплення ключових закономірностей і явищ вікової психології.

Студентам пропонується ґрунтовний опис реальної життєвої ситуації, для обговорення, аналізу та фахової оцінки, що реалізується спочатку у форматі малих груп, а згодом у загальній груповій взаємодії. Такий алгоритм роботи дозволяє більш чітко диференціювати симптоматику розвитку дитини відповідно до вікових норм та криз, деталізувати характер впливу соціального середовища (сім'ї, закладу освіти, однолітків) на особистість. Як результат, опрацювання кейсу сприяє прогнозуванню та врахуванню можливих наслідків та розробці науково обґрунтованих рекомендації щодо корекції або профілактики деструктивних впливів на психічний розвиток особистості.

Прикладом практичного інструментарію можуть слугувати кейси, спрямовані на аналіз вікових криз. Зокрема, розгляд протестної поведінки трирічної дитини не як результат «невихованості», а як демонстрація формування природньої автономії. Це дозволяє студентам критично оцінювати скарги батьків крізь призму психологічних теорій. Іншим вектором є діагностика психологічної готовності до школи та аналіз симптоматики кризи семи років. У цьому контексті зацікавленість/незацікавленість у шкільному навчанні розцінюється як сформованість/несформованість нової провідної діяльності дитини. Особливу увагу в практико-орієнтованому навчанні приділено розвитку навички диференціації нормативної та девіантної поведінки в підлітковому віці. Завдяки кейс-методу майбутні фахівці вчаться визначати ознаки ключових психічних новоутворень (зокрема, почуття дорослості), надавати фахову оцінку демонстративній поведінці та аналізувати складні процеси сепарації від дорослих, що є критично важливим для подальшої консультативної практики майбутніх психологів.

Крім того, використання кейс-методу активізує процес професійної рефлексії майбутніх фахівців. Працюючи з конкретними життєвими сценаріями, студенти змушені дистанціюватися від власних суб'єктивних оцінок та емоційних реакцій, переходячи до позиції експерта-аналітика. Це сприяє розвитку вміння відійти від власного суб'єктивного сприйняття ситуації та зрозуміти багаторівневу структуру міжособистісного конфлікту, мінімізуючи ризик суб'єктивізму та стигматизації майбутніми психологами своїх клієнтів. Такий підхід не лише поглиблює знання про вікову динаміку, а й закладає фундамент етичного ставлення до клієнта, де кожна поведінкова реакція розглядається не як ізольований факт, а як елемент цілісної системи розвитку особистості.

Результативність впровадження кейс-методу у навчальний процес забезпечує, перш за все, гнучкість професійної підготовки та орієнтацію на більш «живі» інструменти засвоєння теоретичних знань та вирішення психологічних проблем своїх клієнтів в майбутньому. По-друге, студенти вчаться об'єктивно оцінювати ситуацію одночасно враховуючи позиції самої дитини, її батьків та педагогічних працівників.

Таким чином, кейс-метод інтегрує теоретичні знання у площину практичних дій. Його застосування у викладанні вікової психології сприяє подоланню ригідності мислення майбутніх фахівців, розвиває здатність до багатоваріантного аналізу та забезпечує формування професійної ідентичності вже на етапі академічного навчання. Це робить майбутнього психолога стійким до когнітивних викривлень і професійних стереотипів, а також готовим до розв'язання складних професійних завдань у реальній практиці.

ДЕМЧИНА Василь Романович

УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ТРАНСПОРТНИХ СИСТЕМ ДЛЯ БЕЗПЕЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ЛОГІСТИЧНИХ ПОТОКІВ

В умовах прискореного розвитку цифрової економіки та інтенсифікації транспортно-логістичної діяльності питання раціонального управління вантажними та пасажирськими потоками набувають стратегічного значення для сталого функціонування інфраструктури держави. Зростання обсягів міжнародної торгівлі, розширення електронної комерції та ускладнення ланцюгів постачань висувають принципово нові вимоги до організації транспортних процесів. Традиційні методи управління транспортними потоками, що ґрунтуються переважно на статичних регламентах і ручному регулюванні, виявляються недостатньо дієвими в умовах динамічного ринкового середовища та безперервно зростаючого навантаження на транспортну мережу.

Це зумовлює об'єктивну необхідність переходу до технологічно розвинених рішень – інтелектуальних транспортних систем (ІТС), які інтегрують цифрові технології, телематику, системи автоматизованого управління та штучний інтелект з метою підвищення безпеки, ефективності й стійкості транспортно-логістичної інфраструктури. Інтелектуальні транспортні системи є не лише технологічним інструментом – вони являють собою комплексну управлінську платформу, що об'єднує потреби держави, бізнесу та суспільства у сфері безпечного і ефективного переміщення людей і вантажів [5, с. 418].

Мета дослідження – обґрунтування методологічних підходів до управління проєктами впровадження інтелектуальних транспортних систем як ключового механізму забезпечення безпечного регулювання логістичних потоків в умовах трансформації транспортної галузі України.

Інтелектуальні транспортні системи являють собою інтегровані програмно-апаратні комплекси, що забезпечують збір, обробку та передачу даних у режимі реального часу для оптимізації транспортних процесів. Функціональне ядро ІТС формують підсистеми адаптивного управління

дорожньою сигналізацією, системи відеоспостереження та моніторингу транспортних потоків, автоматизовані диспетчерські центри, платформи взаємодії між учасниками транспортного процесу, а також системи інформування водіїв і пасажирів. Ключовою особливістю сучасних ІТС є їх здатність до самонавчання та прогнозування: завдяки алгоритмам машинного навчання вони можуть передбачати пікові навантаження та заздалегідь перерозподіляти потоки між альтернативними маршрутами.

Аналіз досвіду впровадження елементів ІТС у м. Київ засвідчує, що застосування адаптивних систем управління дорожнім рухом дозволяє суттєво знизити завантаженість транспортної мережі. Зокрема, інтелектуальне регулювання транспортними потоками через адаптивну сигналізацію та електронні інформаційні табло на зупинках громадського транспорту сприяє рівномірному розподілу потоків і підвищенню регулярності маршрутів. Впровадження ІТС також суттєво зменшує аварійність завдяки автоматичному виявленню порушень правил дорожнього руху, своєчасному інформуванню водіїв про небезпечні ділянки та оптимізації швидкісних режимів [5, с. 425].

З точки зору проєктного менеджменту, управління впровадженням ІТС має ряд специфічних особливостей. По-перше, такі проєкти характеризуються значними початковими капіталовкладеннями та тривалим горизонтом окупності – як правило, від п'яти до десяти років, – що потребує ретельного техніко-економічного обґрунтування та диверсифікованих джерел фінансування. По-друге, реалізація проєктів ІТС передбачає тісну міжвідомчу координацію між органами місцевого самоврядування, поліцією, комунальними підприємствами, транспортними операторами та технологічними провайдерами. По-третє, запровадження таких систем є технологічно складним процесом, що потребує залучення висококваліфікованих фахівців у сфері інформаційних технологій, телекомунікацій і транспортної інженерії.

Типовий проєкт впровадження ІТС охоплює такі фази: ініціювання (обґрунтування доцільності, визначення меж проєкту та формування команди); планування (розробка детального плану впровадження з визначенням строків, бюджету, потреб у ресурсах і ризиків); виконання (закупівля обладнання, встановлення програмно-апаратного комплексу, тестування та налагодження системи); моніторинг і контроль (відстеження відхилень від плану, управління змінами); завершення (оцінка результатів, передача системи в операційну експлуатацію та документування набутого досвіду). Ефективне оперативне управління в умовах цифрової трансформації транспорту передбачає інтеграцію цифрових інструментів у структуру всіх управлінських процесів, що дозволяє скорочувати простої транспортних засобів, підвищувати пропускну здатність інфраструктури та знижувати операційні витрати [3, с. 66].

Важливим компонентом управління проєктами ІТС є ризик-менеджмент. До основних ризиків реалізації таких проєктів належать: технологічні (несумісність апаратних і програмних компонентів, відмови обладнання в

умовах реальної експлуатації), організаційні (опір змінам з боку персоналу та стейкхолдерів, недостатня міжвідомча координація), фінансові (перевищення запланованого бюджету, затримки фінансування з боку публічних інституцій) та безпекові (кібератаки на цифрову інфраструктуру, витік персональних і комерційних даних). Управління цими ризиками передбачає розробку відповідних планів реагування, систематичний моніторинг ризикового середовища й регулярне оновлення реєстру ризиків протягом усього життєвого циклу проєкту.

Інформаційне забезпечення є фундаментальною умовою ефективного функціонування будь-якої ІТС. Кір'янов О. Ф. та співавтори наголошують, що інформаційні системи і технології в транспортній логістиці утворюють операційну платформу, яка забезпечує управління матеріальними потоками від точки відправлення до точки призначення, включаючи моніторинг стану вантажів у реальному часі, управління складськими операціями та взаємодію з клієнтами [2, с. 22]. Запровадження таких систем у транспортно-логістичну діяльність підприємств дозволяє досягти якісно нового рівня координації між усіма учасниками транспортного процесу.

Аналіз сучасних тенденцій у розвитку транспортної логістики свідчить, що ключовими інноваційними напрямами є автоматизація та роботизація логістичних операцій, впровадження систем штучного інтелекту для прогнозування попиту та оптимізації маршрутів, використання технологій Інтернету речей (IoT) для відстеження вантажів у режимі реального часу, а також блокчейн-рішення для підвищення прозорості ланцюгів постачань. Марінов Є. А. підкреслює, що реалізація інноваційного потенціалу транспортно-логістичного сектору вимагає не лише значних технологічних інвестицій, але й відповідного організаційного супроводу, системного навчання персоналу та формування сприятливого регуляторного середовища [4].

Завадська О. та Оксенюк К. зазначають, що сучасні інформаційні технології в транспортній та складській логістиці суттєво трансформують підходи до організації логістичних процесів, забезпечуючи автоматизацію контролю і моніторингу руху вантажів. Зокрема, технології RFID, GPS-трекінгу та хмарних платформ дозволяють у режимі реального часу відстежувати місцезнаходження кожної одиниці вантажу та своєчасно реагувати на відхилення від запланованого маршруту [1, с. 144]. Це суттєво підвищує як операційну ефективність логістичного процесу, так і загальний рівень безпеки руху товарів.

Чобіток В. та Літвінчик С. вказують, що система інформаційного забезпечення транспортної логістики формує теоретичне підґрунтя для прийняття управлінських рішень з урахуванням ендогенних та екзогенних факторів впливу на транспортно-логістичну діяльність підприємств. Ключовими складовими цієї системи виступають підсистеми планування маршрутів, відстеження вантажів, управління складськими операціями та взаємодії з клієнтами. При цьому особливого значення набуває інтеграція внутрішніх

інформаційних систем підприємства із зовнішніми платформами логістичних партнерів і державних органів контролю [6, с. 18].

Безпека логістичних потоків є системоутворюючим принципом при проєктуванні та впровадженні ІТС. У науковій і практичній площині безпека розглядається у двох взаємопов'язаних вимірах: операційному – запобігання дорожньо-транспортним пригодам, несанкціонованому доступу до вантажів і технічним збоям у системах управління – та кібербезпековому – захист цифрової інфраструктури ІТС від зовнішніх загроз та несанкціонованого втручання. Комплексне забезпечення обох вимірів безпеки є необхідною умовою ефективного функціонування будь-якої ІТС, оскільки навіть поодинокий інцидент може спричинити каскадні збої у всьому логістичному ланцюзі.

З позицій проєктного управління забезпечення безпеки логістичних потоків при впровадженні ІТС передбачає: чітке формулювання вимог до безпеки системи ще на етапі ініціювання проєкту; проведення регулярних незалежних аудитів безпеки впродовж усіх фаз реалізації; розробку детальних планів реагування на інциденти та відновлення функціонування після збоїв (Business Continuity Planning); підготовку операторів до дій в умовах нештатних і кризових ситуацій. Такий системний підхід дозволяє мінімізувати ризики переривання логістичних потоків і підтримувати безперервність транспортного процесу навіть за умов виникнення загроз.

Управління проєктами впровадження інтелектуальних транспортних систем є пріоритетним напрямом модернізації транспортно-логістичної галузі України в умовах цифрової трансформації. Застосування науково обґрунтованих методологій проєктного менеджменту у поєднанні з інноваційними цифровими технологіями та ефективним інформаційним забезпеченням дозволяє сформувати якісно нові стандарти безпеки й ефективності регулювання логістичних потоків. Реалізація проєктів ІТС потребує комплексного підходу, що охоплює технологічне, організаційне, фінансове та кібербезпекове планування. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку галузевих методичних рекомендацій щодо управління проєктами ІТС з урахуванням специфіки вітчизняного транспортного ринку та нормативно-правової бази.

Список використаних джерел:

1. Завадська О., Оксенюк К. Сучасні інформаційні технології в розрізі транспортної та складської логістики. Економічний форум. 2023. Т. 13. № 4. С. 142–147.

2. Кір'янов О. Ф., Мороз М. М., Загорянський В. Г., Кузєв І. О. Інформаційні системи і технології в транспортній логістиці : монографія. 2022. 128 с.

3. Колодненко В. М., Саржанов О. А., Решетіло С. О. Механізми підвищення ефективності оперативного управління на транспорті. Вісник Херсонського національного технічного університету. 2026. № 2 (96). С. 65–70. URL: https://journals.kntu.kherson.ua/index.php/visnyk_kntu/article/view/1444

4. Марінов Є. А. Інноваційні технології у транспортній логістиці : економічний потенціал і виклики впровадження. Академічні візії. 2024. Вип. 30. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1367 (дата звернення: 20.05.2026).

5. Чередніченко О., Валацкене А. Інтелектуальні транспортні системи як інструменти управління транспортними потоками (на прикладі м. Києва). Містобудування та територіальне планування. 2022. № 80. С. 416–450.

6. Чобіток В., Літвінчик С. Системи інформаційного забезпечення транспортної логістики в підприємницькій діяльності. Вісник Хмельницького національного університету. Серія: Економічні науки. 2024. Т. 332. № 4. С. 14–21. DOI: 10.31891/2307-5740-2024-332-2

ДОРОЖ Ірина Анатоліївна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглянуто сутність і значення технології розвитку критичного мислення в контексті сучасної початкової освіти. Охарактеризовано внесок вітчизняних дослідників у розроблення проблеми формування критичного мислення школярів. Обґрунтовано універсальний і міждисциплінарний характер технології розвитку критичного мислення як інноваційної особистісно орієнтованої педагогічної технології. Доведено доцільність її впровадження вже на рівні початкової школи з огляду на психологічні особливості та інтелектуальні резерви дітей молодшого шкільного віку. Визначено провідні методи технології — проблемно-пошуковий і свідомо-комунікативний. Окреслено педагогічні умови ефективного формування критичного мислення учнів: створення доброзичливої атмосфери співпраці, залучення до парної та групової роботи, стимулювання самостійного пошуку й формулювання власних оціночних суджень.

Ключові слова: критичне мислення, молодші школярі, початкова школа технологія розвитку критичного мислення, особистісно орієнтоване навчання, інноваційні педагогічні технології, проблемно-пошуковий метод, педагогічні умови

Сучасне суспільство вимагає від освіти виховання компетентної та активної особистості. Саме досягнення кінцевого результату – розвиток особистості через призму формування життєво необхідних компетенцій націлена сучасна модель освіти. Впровадження нових освітніх технологій особистісно орієнтованого навчання, на нашу думку, це передумова активної пізнавальної діяльності учнів:

нестандартна, цікава, творча робота, яка пробуджує у дітей інтерес до знань та сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку. Однією з технологій, яка допомагає учню як засвоїти певний обсяг знань, так і сприяє розвитку його особистісних якостей, є технологія формування критичного мислення [3].

В українській педагогічній науці проблему розвитку критичного мислення школярів досліджували О. Бєлкіна-Ковальчук, І. Боднарчук, Т. Воропай, В. Косира, К. Костюченко, Л. Пироженко та ін.

Активно досліджує питання розвитку критичного мислення саме у дітей молодшого шкільного віку О. Пометун, що знайшло відображення у численних її працях та створеній нею освітній платформі.

Запорукою уведенням технології розвитку критичного мислення молодших школярів у освітній процес початкової школи є наукові дослідження Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Гончаренка, О. Савченко та ін.

Мета статті — на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити сутність і значення технології розвитку критичного мислення, обґрунтувати доцільність її впровадження в освітній процес початкової школи за-для ефективного формування критичного мислення здобувачів початкової освіти.

Розвиток критичного мислення – стратегія універсальна, міждисциплінарна, дозволяє отримати такі освітні результати, як уміння працювати у різних галузях знань; здатність висловлювати свої думки усно і письмово, чітко та коректно стосовно оточуючих; формувати особисту точку зору на підставі осмислення різного досвіду, ідей та уявлень; вирішувати проблеми; самостійно займатися власною освітою; вміння співпрацювати та працювати у групі. Саме тому очевидною є життєва необхідність критичного мислення для вітчизняної освітньої системи.

Сьогодні вже неможливо навчати лише традиційно: у центрі навчально-виховної діяльності має бути учень, тобто той, хто навчається. Від його творчої активності в урочній діяльності – вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу, від цього залежить успіх у свідомому оволодінні шкільною програмою. Сучасний педагог не тільки вчить, виховує чи розвиває, а співпрацює з учнями, навчаючись і самовдосконалюючись разом із ними. Тільки таким чином можна досягти мети – формування особистості, готової до життя у світі, здатної до навчання та самовдосконалення, до прийняття ефективних рішень.

Передбачаючи рух та саморозвиток особистості, критичне мислення стає життєвою необхідністю, не єдиним шансом, який допоможе вистояти та перемогти в умовах інформаційного суспільства. Реформування освіти, на нашу думку, є спробою саме критично осмислити існуючу ситуацію та визначитися з пріоритетами державної політики у розвитку освіти [1, с. 495].

Розвиток критичного мислення – це дуже важливий аспект не тільки у навчальній діяльності, а й у повсякденному житті, де герої є реальними, а їх

вчинки – це дії людей. Навчити дітей мислити критично – значить правильно поставити питання, звернути увагу на правильне джерело, вчити робити висновки і знаходити рішення, для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, поряд з розумним керівництвом з боку вчителя. Технологія формування критичного мислення є однією з інноваційних педагогічних технологій, яка забезпечує перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, тому що у ній увага переноситься на процес здобуття школярами знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які у свою чергу трансформуються у компетенції.

Як відомо, учні не набувають навичок критичного мислення автоматично. Вони формуються та розвиваються за певної систематичної організації. Системне введення цієї технології в школі призводить до того, що всі учні поступово опановують її не лише як навчальну технологію, уміння самостійно вчитися, критично мислити, а й використовувати свої знання у повсякденному житті. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання набуває індивідуальності і стає свідомим, безперервним та продуктивним. Вміння критично «просіювати» інформацію, перевіряти її на предмет достовірності та значущості, необхідні сучасній людині для досягнення успіху в житті розвиток критичного мислення допомагає учням не тільки під час роботи з інформацією у школі, а й стає основою для формування логічного мислення та міркування.

У психолого-педагогічній літературі потроху усталювалась думка про те, що розвиток критичного мислення як мінімум є можливим вже в учнів молодшого шкільного віці.

Зокрема, одним із фундаторів теорії розвитку критичного мислення Д. Клустером була сформульована думка, що «навіть у першокласників накопичено для цього достатньо життєвого досвіду і знань. Зрозуміло, розумові здібності дітей будуть ще вдосконалюватися при навчанні, але навіть малюки здатні думати критично і цілком самостійно (всі, у кого є діти, прекрасно це знають)» [2].

Розумовий розвиток дитини залежить від типу конструювання нового знання. Воно будується дорослим, що вже має сформований інтелект. Інтелектуальний розвиток визначається соціальними факторами – індивід змінюється соціальними відносинами.

Перехід до систематичного навчання в школі змінює орієнтування дитини в явищах дійсності, які її оточують. На донауковій стадії розвитку мислення дитина судить про зміни з егоцентричних позицій, але перехід до засвоєння нових способів вирішення проблем змінює свідомість дитини, її позицію в оцінці предметів та змін, що відбуваються з нею.

Багато дослідників дотримуються думки, що у молодшому шкільному віці діти мають у своєму розпорядженні значні невикористані резерви розвитку. Вчені вважають, що рівень розвитку дітей перебуває у безпосередньому зв’язку із

застосовуваними методами навчання та виховання.
Технологія розвитку критичного мислення є особистісно-орієнтованою, оскільки спрямована на створення предметних і комунікативних умов для розвитку самоцінних форм активності учнів, тобто. складання таких завдань, які розвивають, сприяють самостійному здобуттю знань, набуттю нового досвіду, доречному, усвідомленому застосуванню набутих знань на практиці.
Переважними методами технології розвитку критичного мислення є проблемно-пошуковий та свідомо-комунікативний.
Основною метою застосування проблемно-пошукового методу є не тільки формування у учнів необхідних знань, умінь та навичок, але й досягнення високого рівня розумового розвитку, розвиток здібностей до самонавчання, саморозвитку, самовиховання, формування особливого стилю розумової діяльності, дослідницької активності.
Технологія пропонує систему конкретних методичних прийомів, яка може бути використана в різних предметних сферах і для учнів різних вікових груп. Критичне мислення формується та розвивається під час обробки інформації, вирішення завдань, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності, тому такі уроки, де це постійно відбувається, створюють плідні умови для формування та розвитку критичного мислення. Якщо ж планувати етапи уроку з використанням на них відповідних специфічних форм та методів технології формування та розвитку критичного мислення, то результат буде ще вищим.
Важливою педагогічною умовою формування критичного мислення учнів є створення зацікавленості та доброзичливої співпраці на уроці, активне залучення до парної та групової роботи. Вже починаючи з дитячих років дитину треба привчати формулювати свої думки, оціночні судження, переконання незалежно від інших. Тобто мислення може бути критичним лише тоді, коли воно має індивідуальний характер. Для розвитку позитивної самооцінки дитини молодшого шкільного віку дуже важливим є відчуття, що вона в результаті самостійного пошуку дійшла висновку, який наближається як вірний та іншими членами колективу, так і вчителем.
Отже, критичне мислення – здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про неї, логічний висновок від упередженого припущення чи упередження вміння людини адекватно визначати причини та передумови проблем у її житті, готовність докласти зусиль до їх практичного (а не лише риторичного) подолання.

Список використаних джерел:

1. Євтух М. Б. Підготовки майбутніх учителів в Україні в умовах освітніх трансформацій у добу незалежності. Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності : колективна

монографія. [Електронне видання] / колектив авт. : Дічек Н. П., Саух П. Ю., Євтух М. Б., Бойченко М. І., Антонець Н. Б., Загородня А. А., Шевченко С. М. ; за заг. ред. д-ра пед. наук, проф. Н. П. Дічек. Київ : Педагогічна думка, 2022. 507 с.

2. Клустер Д. Що таке критичне мислення? Психологія. 2012. № 29. С. 3-8.

3. Як розвивати критичне мислення в учнів. Нова українська школа. 2017. URL : https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/

ДРАГОНЕНКО Анна Олександрівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У МЕЖАХ ВИВЧЕННЯ КРИМІНАЛЬНО-ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасний етап розвитку юридичної освіти в Україні характеризується необхідністю формування нового типу правника, здатного не лише механічно застосовувати норми кримінального законодавства, а й аналізувати правові явища, оцінювати докази, виявляти суперечності у правозастосуванні та формувати самостійні юридичні висновки. У таких умовах критичне мислення стає одним із ключових елементів професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері кримінального права.

Кримінально-правові дисципліни мають особливе значення у формуванні аналітичних здібностей студентів, оскільки саме в межах цих дисциплін здійснюється оцінка суспільно небезпечних діянь, тлумачення кримінально-правових норм, аналіз судової практики та визначення меж кримінальної відповідальності. Критичне мислення дозволяє уникати формалізму у правозастосуванні, сприяє розвитку юридичної аргументації та забезпечує дотримання принципів законності, справедливості й верховенства права.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасна система юридичної освіти дедалі більше орієнтується на компетентнісний підхід, який передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування практичних навичок аналізу, оцінки та аргументації. Критичне мислення визначається як здатність особи аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, перевіряти аргументи та формувати обґрунтовані висновки.

У сфері кримінального права відсутність критичного мислення може призводити до помилкової кваліфікації кримінальних правопорушень, неправильного тлумачення кримінально-правових норм, необґрунтованого обвинувального акту та порушення прав людини. Саме тому формування критичного мислення є необхідною умовою підготовки сучасного юриста, слідчого, прокурора, адвоката та судді.

Крім того, розвиток цифрових технологій, поширення штучного інтелекту та зростання інформаційного навантаження потребують від майбутніх правників здатності критично оцінювати джерела інформації та перевіряти достовірність правових позицій. У науковій літературі наголошується, що критичне мислення полягає у прийнятті ретельно обміркованих та незалежних рішень, заснованих на раціональному аналізі фактів.

Проблематика розвитку аналітичного мислення та юридичної аргументації неодноразово ставала предметом дослідження відомих учених у сфері кримінального права та криміналістики.

Так, професор Людмила Кривоченко у своїх працях приділяла значну увагу проблемам класифікації злочинів, поняттю кримінальної відповідальності та правильному тлумаченню кримінально-правових норм. Її науковий підхід ґрунтувався на необхідності глибокого аналізу юридичних фактів і системного підходу до оцінки кримінально-правових явищ [1].

Важливе значення для розвитку критичного мислення мають праці Віталія Лукашевича, який досліджував пізнавальну діяльність слідчого, криміналістичне моделювання та методологію доказування у кримінальному процесі. Науковець наголошував на необхідності розвитку логічного аналізу, професійного мислення та здатності оцінювати інформацію у процесі розслідування кримінальних правопорушень [2].

Суттєвий внесок у розвиток сучасної правничої методології зробив Станіслав Шевчук, який у своїх роботах акцентував увагу на принципі верховенства права, судовому тлумаченні норм та ролі юридичної аргументації у правозастосуванні. Його підхід демонструє важливість критичного аналізу правових позицій судів та необхідність відходу від суто формального розуміння закону[3].

Критичне мислення у межах кримінально-правових дисциплін слід розглядати як інтелектуальну здатність майбутнього юриста здійснювати всебічний аналіз правових ситуацій, оцінювати докази, виявляти логічні суперечності та формувати аргументовані висновки на основі закону та судової практики.

Особливістю кримінального права є те, що будь-яке рішення у сфері кримінальної юстиції безпосередньо впливає на права, свободи та законні інтереси людини. Саме тому формальний підхід до вивчення кримінально-правових дисциплін є неприпустимим. Здобувач вищої освіти повинен не лише знати диспозиції та санкції статей Кримінального кодексу України, а й розуміти їх зміст, мету та практичне значення.

Формування критичного мислення у процесі вивчення кримінального права здійснюється через: аналіз практичних кейсів; розв’язання юридичних ситуацій; дослідження судової практики Верховного Суду; проведення наукових дискусій; порівняльний аналіз кримінального законодавства; моделювання слідчих та судових ситуацій.

Особливе значення має кейс-метод, який дозволяє студентам самостійно визначати ознаки складу кримінального правопорушення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та здійснювати кримінально-правову кваліфікацію діяння. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення та професійної самостійності.

Не менш важливою є робота із судовою практикою. Аналіз рішень Верховного Суду дозволяє студентам виявляти проблеми тлумачення кримінального закону, оцінювати різні правові позиції та формувати власну аргументацію. Саме критичне осмислення судових рішень допомагає уникати шаблонного підходу у правозастосуванні.

У сучасних умовах особливого значення набуває критичний аналіз цифрових доказів, інформації з відкритих джерел та результатів використання штучного інтелекту у сфері кримінальної юстиції. Науковці наголошують, що автоматизовані системи прийняття рішень не можуть повністю замінити людське критичне мислення, оскільки алгоритми не завжди здатні враховувати етичні та правові аспекти конкретної ситуації.

Отже, критичне мислення є невід'ємним елементом професійної підготовки фахівців у сфері кримінального права. Воно забезпечує здатність майбутніх правників здійснювати глибокий аналіз кримінально-правових явищ, правильно тлумачити норми права, оцінювати докази та формувати обґрунтовані юридичні висновки.

Дослідження показало, що розвиток критичного мислення у межах кримінально-правових дисциплін сприяє: підвищенню якості юридичної освіти; формуванню професійної правосвідомості; розвитку навичок аргументації; зниженню ризику судових помилок; забезпеченню принципів законності та справедливості.

Встановлено, що ефективне формування критичного мислення можливе за умови активного використання кейс-методу, аналізу судової практики, наукових дискусій та проблемно-орієнтованого навчання.

У сучасних умовах реформування системи кримінальної юстиції та цифровізації правової сфери значення критичного мислення постійно зростає, оскільки саме воно дозволяє правнику залишатися незалежним, об'єктивним та професійно компетентним суб'єктом правозастосування.

Список використаних джерел:

1. Кривоченко Л. М. Класифікація злочинів за ступенем тяжкості у Кримінальному кодексі України / Л. М. Кривоченко. К. : Юрінком Інтер, 2010. 120 с.

2. Лукашевич В.Г., Калюга К. В. Мистецтво здобувати і використовувати початкову інформацію про особу злочинця: від моделювання зовнішнього

вигляду та психологічних властивостей до висування і розробки криміналістичних версій щодо кола осіб, причетних до злочину : монографія / під. наук. ред. В. Г. Лукашевича. Запоріжжя : Дніпровський металург, 2012. 352 с.

3. Шевчук С.В. Верховенство права. Велика українська юридична енциклопедія : у 20 т. / Нац. акад. прав. наук України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького, Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого; редкол. В. Я. Тацій [та ін.]. Харків : Право, 2017. Т. 3. Загальна теорія права. С. 27-31.

Ду Цзіні

ПЕРСПЕКТИВНЕ МИСЛЕННЯ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: ЯК ВІЗУАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ ФОРМУЄ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗДОБУВАЧА

Анотація

У статті розглядається роль перспективного мислення у формуванні творчого потенціалу здобувачів мистецьких спеціальностей. На основі матеріалів міжнародного стажування (10 квітня – 10 червня 2026 р.) та методики проф. Збарська Ольга запропоновано чотири практичні вправи для використання в освітньому процесі. Кожна вправа містить мету, матеріали, тривалість, покрокову інструкцію та критерії оцінювання.

Ключові слова: перспективне мислення, візуальне сприйняття, творчий потенціал, мистецька освіта, критичне мислення, креативність.

Вступ

Сучасна мистецька освіта стикається з подвійним викликом: з одного боку, необхідно навчити студентів технічних навичок малювання, живопису, композиції; з іншого – сформувати їхню здатність до критичного мислення, гнучкості, відкритості до нового.

Під час міжнародного стажування «Критичне мислення в академічному середовищі: від теорії до практики» особливу увагу було приділено поняттю «перспективне мислення» (perspective taking).

Як наголосила запрошений експерт Deborah (лекція 22 травня 2026 р.), перспективне мислення – це не обов'язково згода з чужою точкою зору, а здатність побачити ситуацію очима іншої людини. Для митця ця здатність є професійно необхідною: художник постійно ставить себе на місце глядача, моделює різні кути зору, передбачає емоційний вплив своєї роботи.

Мета даної статті – запропонувати викладачам мистецьких дисциплін чотири практичні вправи для розвитку перспективного мислення, які можна безпосередньо використовувати в аудиторії.

1. Практичні вправи для розвитку перспективного мислення

Вправа 1. П'ять кутів зору

Мета: зрозуміти, як змінюється форма об'єкта залежно від точки огляду.

Матеріали: простий натюрморт (чашка, пляшка, фрукт), папір, олівець.

Тривалість: 30 хвилин.

Інструкція: 1) вибрати один предмет; 2) намалювати його з п'яти різних кутів (зверху, знизу, зліва, справа, зсередини); 3) обговорити в парі, який кут видався найскладнішим.

Критерії оцінювання: виконано всі 5 кутів; передано різницю форми.

Вправа 2. Емпатійний портрет

Мета: навчитися передавати емоційний стан людини через портрет.

Матеріали: папір, олівець або вугілля.

Тривалість: 60 хвилин.

Інструкція: 1) розділитися на пари; студент А розповідає про свій день (5 хв); 2) помінятися ролями; 3) намалювати портрет партнера; 4) пояснити, яка емоція стала головною.

Критерії оцінювання: портрет відображає емоцію; використано виражальні засоби (лінію, світлотінь, композицію).

Вправа 3. Колір настрою

Мета: виражати абстрактні емоції через колір без використання предметних форм.

Матеріали: акварель або акрил, папір, пензлі.

Тривалість: 15 хвилин.

Інструкція: 1) викладач називає емоцію (наприклад, «тривога», «спокій»); 2) студенти створюють абстрактну композицію; 3) роботи вивішуються анонімно; група вгадує емоцію.

Критерії оцінювання: використано колір та лінію; композиція викликає впізнавану емоційну реакцію.

Вправа 4. Зворотна перспектива

Мета: зрозуміти, як композиція впливає на емоційне сприйняття твору.

Матеріали: роздруківка відомої картини (наприклад, «Таємна вечеря» Леонардо да Вінчі), папір, олівець.

Тривалість: 45 хвилин.

Інструкція: 1) розглянути оригінальну картину; 2) перемалювати композицію дзеркально; 3) порівняти емоційне враження.

Критерії оцінювання: виконано перекомпозицію; надано пояснення змін емоційного враження.

2. Інтеграція вправи в навчальний процес

Згідно з Deborah (лекція 22 травня 2026 р.), успішне впровадження нових практик у роботу з дорослими здобувачами освіти вимагає врахування трьох компонентів: знання, навички та переконання.

Рекомендований графік занять (5 тижнів): 1-й тиждень – «П'ять кутів зору» (30 хв); 2-й тиждень – «Емпатійний портрет» (60 хв); 3-й тиждень – «Колір настрою» (15 хв); 4-й тиждень – «Зворотна перспектива» (45 хв); 5-й тиждень – підсумкова робота із застосуванням щонайменше двох методів (90 хв).

Питання для рефлексії (5 хв після кожної вправи): що нового я побачив? яку емоцію я відчував? де я можу застосувати цей досвід?

3. Зв'язок із саморегуляцією та самодетермінацією

Як зазначалося в лекції , саморегуляція та самодетермінація тісно пов'язані з творчим розвитком. Запропоновані вправи сприяють подоланню когнітивної ригідності, контролю егоцентризму, ідентифікації емоцій та толерантності до невизначеності.

Спостереження, наведені в цій статті, ґрунтуються на авторському педагогічному досвіді. Для отримання достовірних висновків необхідне подальше емпіричне дослідження.

Висновки

На основі аналізу матеріалів міжнародного стажування та авторської методики проф. Збарська Ольга можна зробити такі висновки:

1. Перспективне мислення є ключовою компетентністю майбутнього художника-педагога.

2. Запропоновані чотири вправи можуть бути безпосередньо використані в освітньому процесі.

3. Успішне впровадження вимагає врахування трьох компонентів (знання, навички, переконання) та регулярної рефлексії.

4. В умовах воєнного стану в Україні ці методики є не лише освітнім інструментом, а й засобом психологічної підтримки.

Список використаних джерел:

1. Zbarska, O. Розвиток креативного мислення: авторська методика (Матеріали міжнародного стажування «Критичне мислення в академічному середовищі: від теорії до практики»). Інститут креативного мислення "OZ CREDO", США, 2026.

2. Гораш К. Інноваційна діяльність як пріоритетний напрям розвитку закладу вищої освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2023. Вип. 1 (23). С. 50-57.

ДУБЕНКО Світлана Вячеславівна

АНАЛІТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНКИ РИЗИКІВ ЕНЕРГЕТИЧНОЇ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СИСТЕМНИХ ЗАГРОЗ

Сучасний енергетичний сектор України функціонує в умовах підвищеної невизначеності, що обумовлена сукупним впливом військових, технічних, економічних та кібернетичних факторів. Руйнування об’єктів критичної інфраструктури, дестабілізація енергетичних ринків та зростання кіберзагроз формують нову парадигму функціонування енергосистеми, яка потребує переходу від традиційних моделей управління до ризик-орієнтованої моделі управління, що базується на використанні аналітичних методів та доказових підходів.

У цьому контексті особливого значення набуває застосування аналітичних методів оцінки ризиків, що базуються на принципах доказовості, системності та адаптивності. Незважаючи на наявність значної кількості наукових розробок у сфері енергетичної безпеки, сучасна практика управління характеризується фрагментарністю аналітичних підходів та обмеженим використанням цифрових інструментів. Відсутність інтегрованої системи оцінювання ризиків знижує ефективність управлінських рішень та ускладнює прогнозування кризових ситуацій. Особливої актуальності набуває проблема ідентифікації критичних вузлів енергетичної інфраструктури та оцінювання їх вразливості в умовах комбінованих загроз.

Оцінка ризиків енергетичної безпеки ґрунтується на інтеграції кількісних і якісних підходів. Формалізація ризику здійснюється на основі класичної залежності:

$$R = P \cdot C$$

де R - інтегральний показник ризику, P - ймовірність реалізації загрози, C - величина можливих втрат.

Для підвищення обґрунтованості оцінювання ризиків доцільно розглянути приклад їх кількісного визначення. У даному випадку ймовірність події «P» приймається у межах від 0 до 1, тоді як наслідки «C» оцінюються за умовною шкалою, що відображає рівень можливих втрат (наприклад, від 1 - незначні до 10 - критичні). Нехай для певного об’єкта енергетичної інфраструктури (наприклад, підстанції) ймовірність порушення функціонування внаслідок зовнішнього впливу становить P=0,3, а оцінка можливих втрат - C=8 (за умовною шкалою). В результаті визначення рівню ризику отримуємо:

$$R = P \cdot C = 0{,}3 \cdot 8 = 2{,}4$$

Отримане значення може бути використане для порівняння з іншими об’єктами та визначення пріоритетності заходів щодо підвищення їх надійності.

Разом із тим, у складних енергетичних системах доцільним є використання багатокритеріальних моделей, які враховують нелінійний характер взаємодії факторів ризику. У такому разі узагальнений показник ризику визначається як зважена сума окремих факторів, що дозволяє більш точно оцінити рівень загроз для енергетичної системи:

$$R_{int} = \sum_{i=1}^{n} w_i r_i$$

де w_i - вагові коефіцієнти окремих факторів ризику, r_i - їх кількісна оцінка.

Застосування такого підходу дозволяє враховувати взаємний вплив технічних, економічних, інфраструктурних та зовнішніх факторів.

У структурі ризиків енергетичної безпеки України доцільно виділити наступні: інфраструктурні ризики (зношеність основних фондів, обмежена резервна потужність); екзогенні ризики (військові дії, геополітична нестабільність); технологічні ризики (збої автоматизованих систем управління); кіберризики (атаки на цифрову інфраструктуру); ринкові ризики (волатильність цін, дисбаланс попиту і пропозиції). Такий підхід до структури ризиків дозволяє сформувати комплексне уявлення про вразливість енергосистеми.

Важливим аспектом сучасного підходу до оцінювання ризиків є врахування їх динамічного характеру. На відміну від традиційних моделей, що передбачають статичну оцінку параметрів, сучасні енергетичні системи функціонують в умовах постійної зміни зовнішніх і внутрішніх факторів. Це зумовлює необхідність застосування адаптивних моделей, здатних оновлювати оцінки ризиків у реальному часі. Зокрема, у періоди пікових навантажень або під час кризових ситуацій рівень ризику може змінюватися в короткі часові інтервали, що потребує відповідного реагування з боку систем управління. Аналіз функціонування енергосистеми в умовах кризових навантажень засвідчує її високу залежність від окремих вузлових елементів, зокрема підстанцій і генеруючих об’єктів, що обумовлює необхідність їх пріоритетного захисту та модернізації.

Підвищення ефективності управління ризиками передбачає застосування сценарного моделювання, імовірнісних методів аналізу, експертного оцінювання та аналізу чутливості. Інтеграція зазначених інструментів у єдину інформаційно-аналітичну систему створює передумови для формування адаптивної моделі управління енергетичною безпекою.

Окремої уваги заслуговує використання методів прогнозування у системі управління енергетичною безпекою. Застосування математичних моделей прогнозування дозволяє не лише оцінювати поточний стан системи, але й визначати потенційні сценарії її розвитку. Це особливо актуально в умовах нестабільності, коли традиційні статистичні підходи не забезпечують достатньої точності. Використання елементів машинного навчання та аналізу великих даних відкриває нові можливості для підвищення ефективності управління ризиками.

Важливим напрямом трансформації енергетичного сектору є впровадження цифрових технологій, зокрема Smart Grid, Smart Metering та систем обробки великих даних. Застосування зазначених рішень забезпечує можливість моніторингу параметрів енергосистеми в режимі реального часу та підвищує ефективність прогнозування аварійних ситуацій. Водночас, як показує практика, відсутність розвинених цифрових інструментів ускладнює оперативне

реагування на порушення функціонування системи. Важливо зазначити, що цифровізація енергетичного сектору сприяє не лише підвищенню ефективності управління, але й формує нові виклики у сфері безпеки. Зокрема, зростання рівня автоматизації та інтеграції інформаційних систем підвищує вразливість до кіберзагроз. У цьому контексті забезпечення кіберстійкості енергетичної інфраструктури стає невід'ємною складовою енергетичної безпеки. Відповідно, аналітичні підходи до оцінювання ризиків мають враховувати не лише фізичні, але й цифрові загрози.

Системний підхід до управління енергетичною безпекою передбачає інтеграцію різних рівнів аналізу - від технічного до стратегічного. У цьому контексті особливого значення набуває міждисциплінарний характер досліджень, що поєднує елементи енергетики, економіки, інформаційних технологій та управління. Саме така інтеграція дозволяє формувати комплексні рішення, спрямовані на підвищення стійкості енергетичних систем у довгостроковій перспективі.

Критичне мислення у даному контексті розглядається як ключова компетенція суб'єктів управління, що забезпечує обґрунтованість прийняття рішень в умовах невизначеності. Воно сприяє виявленню прихованих ризиків, оцінці альтернативних сценаріїв розвитку подій та мінімізації впливу когнітивних викривлень.

Отже, забезпечення енергетичної безпеки України потребує впровадження комплексного підходу до оцінювання ризиків, який поєднує аналітичні методи, цифровізацію та розвиток критичного мислення. Практичний досвід останніх років підтверджує, що застосування сучасних інструментів ризик-аналізу є необхідною умовою підвищення стійкості енергетичної інфраструктури та ефективності її функціонування.

Список використаних джерел:

1. Суходоля О. М. (ред.). Енергетична безпека України: перспективна модель управління ризиками. Київ: НІСД, 2023.
2. Ксендзук В. В., Покотило М. Ю. Енергетична безпека України та світу: оцінка наслідків війни та трансформації ринку // Економіка, управління та адміністрування. 2025.
3. Шевченко О. А. Енергетична безпека як невід'ємний елемент забезпечення економічної безпеки держави в стратегіях національної безпеки України / О. А. Шевченко // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Серія : Право. – 2021. – Вип. 67. – С. 163–168.
4. Cherp A., Jewell J. The concept of energy security: Beyond the four As // Energy Policy. 2014. Vol. 75. P. 415–421.
5. International Energy Agency. Energy Security [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.iea.org
6. Міністерство енергетики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mev.gov.ua

ДУБІНКА Микола Михайлович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСВІТНІЙ РЕЗУЛЬТАТ І ПРОФЕСІЙНИЙ ОРІЄНТИР ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна вища освіта в Україні перебуває в умовах глибоких трансформацій, зумовлених як глобальними тенденціями розвитку інформаційного суспільства, так і внутрішніми соціокультурними змінами. У цих умовах критичне мислення набуває статусу не просто одного з результатів навчання, а стратегічного ресурсу розвитку особистості, здатної до відповідального вибору, обґрунтованих суджень і активної громадянської позиції [4]. Воно одночасно виступає індикатором демократичності освітнього середовища і необхідною передумовою його подальшого розвитку, оскільки забезпечує здатність особистості до усвідомленого вибору, аргументованого судження та відповідальної громадянської позиції..

У науковому дискурсі критичне мислення розглядається як ключова компетентність XXI століття, інтегрована в систему освітніх результатів і професійної підготовки [5]. Дослідники (Л. Андрусів, Г. Балута, О. Збарська, М. Ліпман, О. Папач, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн, Н. Черненко та ін.) наголошують на його комплексному характері, що поєднує когнітивні, рефлексивні та ціннісні компоненти [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Особливої актуальності ця проблема набуває у діяльності викладача закладу вищої освіти, який дедалі частіше виконує роль фасилітатора, модератора освітнього процесу та організатора мисленнєвої діяльності студентів.

Зокрема, у працях О. Збарської підкреслюється необхідність переходу від репродуктивної (знаннєвої) моделі навчання до смислотворчої, у якій ключовим результатом є здатність здобувача освіти інтерпретувати, оцінювати й переосмислювати інформацію [2]. Такий підхід зумовлює переорієнтацію освітнього процесу з передачі знань на розвиток інтелектуальної автономії особистості.

Сучасна освітня практика підтверджує, що традиційні лекційні формати не забезпечують достатнього рівня сформованості критичного мислення. Наприклад, впровадження кейс-методу, аналізу реальних або змодельованих професійних ситуацій, дозволяє студентам не лише засвоювати теоретичний матеріал, а й навчатися аргументувати позицію, виявляти суперечності та приймати рішення в умовах невизначеності [6]. Аналогічно, використання дебатів або дискусійних платформ сприяє розвитку навичок доказового мислення та толерантного ставлення до альтернативних точок зору.

Критичне мислення як інтегральний освітній результат охоплює здатність до аналізу й синтезу інформації, оцінювання її достовірності, формулювання

аргументованих висновків, а також готовність до рефлексії й самокорекції [7]. Водночас воно включає ціннісний компонент – відповідальність за власні судження та усвідомлення їхніх соціальних наслідків [4]. Таким чином, йдеться не лише про інтелектуальну навичку, а про характеристику особистісної зрілості випускника.

Узагальнюючи підходи сучасних дослідників, критичне мислення доцільно трактувати як рефлексивну, саморегульовану діяльність, спрямовану на обґрунтоване опрацювання інформації та прийняття оптимальних рішень [6]. Його ключовими ознаками є рефлексивність (усвідомлення власних мисленнєвих процесів); аргументованість (опора на докази та логічні міркування); самостійність (незалежність суджень); контекстуальність (урахування умов і обставин); відкритість до альтернатив (готовність переглядати позицію) та здатність до самокорекції [3].

Згідно з концепцією М. Ліпмана, критичне мислення ґрунтується на чітких критеріях, передбачає відповідальність за судження та чутливість до контексту, що дозволяє розглядати його як своєрідну «методологію мислення» [34]. Це означає, що воно не обмежується окремими навичками, а формує цілісну культуру інтелектуальної діяльності.

На основі праць сучасних дослідників (О. Збарська, Є. Полат, Дж. Стіл, О. Тягло Д. Халперн та ін.) можна виокремити систему базових умінь, що становлять операційне ядро критичного мислення: 1) ідентифікація проблеми та постановка запитань; 2) аналіз і порівняння альтернатив; 3) оцінювання аргументів і доказів; 4) виявлення логічних помилок і суперечностей; 5) формулювання обґрунтованих висновків; 6) прогнозування наслідків прийнятих рішень [5]. У практиці ЗВО ці вміння можуть цілеспрямовано формуватися через такі завдання, як аналіз наукових статей із виявленням упереджень, розроблення альтернативних рішень до однієї проблеми або написання рефлексивних есе з аргументованою позицією.

Важливою характеристикою критичного мислення є його діалогічність: воно розвивається у взаємодії, дискусії, спільному пошуку істини [5]. Саме тому ефективне освітнє середовище має бути організоване як простір відкритого інтелектуального обміну, де заохочується різноманітність думок і підтримується культура аргументованого діалогу.

У сучасній педагогічній парадигмі викладач постає не лише носієм знань, а організатором освітнього середовища, у якому відбувається розвиток мислення студентів. Відповідно, критичне мислення виступає важливим професійним орієнтиром його діяльності.

Практична реалізація цього орієнтиру передбачає: використання проблемно-пошукових методів навчання; створення ситуацій вибору; організацію дискусій і дебатів; застосування кейс-технологій; стимулювання рефлексії та самооцінювання; дотримання принципів академічної доброчесності [1]. Наприклад, ефективною є практика «перевернутого класу», коли студенти

самостійно опрацьовують матеріал, а на занятті відбувається його критичне осмислення через обговорення та розв'язання проблемних завдань.

Як зазначає О. Збарська, сучасний викладач має бути здатним не лише передавати знання, а й формувати мисленнєві стратегії, що дозволяють студентам орієнтуватися в складному та непередбачуваному світі [2]. Це визначає нові вимоги до його професійної компетентності.

Важливою умовою ефективного формування критичного мислення у здобувачів вищої освіти є цілеспрямоване проєктування освітнього процесу на засадах діяльнісного та компетентнісного підходів. Це передбачає не лише зміну методів навчання, а й переосмислення логіки побудови навчальних дисциплін: від лінійного викладу матеріалу – до проблемно-орієнтованої структури, у якій кожна тема містить елемент інтелектуального виклику [5]. Зокрема, ефективною є практика формулювання так званих «відкритих запитань», які не мають однозначної відповіді і спонукають студентів до аналізу, інтерпретації та обґрунтування власної позиції.

У цьому контексті заслуговує на увагу технологія «Inquiry-Based Learning» (навчання через дослідження), що передбачає активне залучення студентів до процесу пізнання через постановку проблеми, висунення гіпотез, пошук доказів і формулювання висновків. Наприклад, у межах педагогічних дисциплін студентам може бути запропоновано проаналізувати суперечливі освітні практики або порівняти різні підходи до організації виховного процесу, аргументуючи їхні переваги й обмеження [6]. Така діяльність сприяє не лише розвитку аналітичних умінь, а й формуванню дослідницької позиції майбутнього фахівця.

Окремої уваги потребує питання оцінювання рівня сформованості критичного мислення. Традиційні форми контролю (тести, репродуктивні відповіді) не дозволяють повною мірою виявити глибину мисленнєвих процесів студентів. Натомість більш ефективними є такі інструменти, як аналітичні есе, портфоліо, проєктні роботи, а також рубрики оцінювання (rubrics), які чітко визначають критерії якості аргументації, логічності викладу, глибини аналізу та рефлексії [7]. Наприклад, при оцінюванні есе доцільно враховувати не лише правильність відповіді, а й здатність студента використовувати докази, виявляти альтернативні підходи та критично осмислювати власну позицію.

Практика засвідчує, що важливим чинником розвитку критичного мислення є створення безпечного освітнього середовища, у якому студент не боїться помилятися або висловлювати непопулярну думку. За таких умов формується культура інтелектуальної відкритості, яка є необхідною передумовою справжнього діалогу [4]. Викладач у цьому процесі виконує роль не контролера, а партнера, який спрямовує мислення, ставить уточнювальні запитання та підтримує аргументовану дискусію.

Водночас розвиток критичного мислення нерозривно пов'язаний із формуванням медіаграмотності, що набуває особливого значення в умовах

інформаційного перевантаження та поширення маніпулятивного контенту. У цьому аспекті доцільним є залучення студентів до аналізу інформаційних джерел (новин, публікацій у соціальних мережах, наукових текстів) із позицій їхньої достовірності, об'єктивності та наявності упереджень [6]. Наприклад, завдання може передбачати порівняння кількох джерел інформації з однієї проблеми та виявлення відмінностей у їх інтерпретації.

Не менш важливим є розвиток рефлексивних умінь, які забезпечують здатність студента усвідомлювати власні мисленнєві стратегії, оцінювати їх ефективність і за потреби коригувати [3]. З цією метою можуть використовуватися рефлексивні щоденники, самооцінювання результатів діяльності або обговорення труднощів, що виникають у процесі навчання. Така практика сприяє формуванню метакогнітивних навичок, які є невід'ємною складовою критичного мислення.

Доречним є зробити акцент на міждисциплінарному потенціалі критичного мислення. Адже цей тип мислення не формується в межах однієї дисципліни, а потребує узгоджених зусиль усього педагогічного колективу. Наприклад, якщо в межах гуманітарних дисциплін акцент робиться на інтерпретації та аргументації, то в природничих – на аналізі даних і перевірці гіпотез, що в сукупності забезпечує комплексний розвиток мислення студентів [5].

Отже, критичне мислення у системі вищої освіти слід розглядати у двох взаємопов'язаних вимірах: як ключовий освітній результат і як професійний орієнтир діяльності викладача. Воно забезпечує не лише якість засвоєння знань, а й формування здатності до самостійного мислення, відповідального вибору та ефективної діяльності в умовах невизначеності.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що формування критичного мислення потребує системного підходу, який охоплює зміст освіти, методи навчання, форми оцінювання та характер взаємодії між учасниками освітнього процесу. Лише за умови цілісної організації цих компонентів можливе досягнення високого рівня сформованості цієї ключової компетентності.

Розвиток критичного мислення сприяє підвищенню якості освіти, формуванню активної громадянської позиції, розвитку інтелектуальної автономії та конкурентоспроможності випускників [4]. У цьому контексті подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на розроблення інноваційних педагогічних технологій та осмислення ролі викладача як ключового суб'єкта інтелектуального розвитку сучасної молоді.

Список використаних джерел:

1. Авторський курс з розвитку критичного мислення, заснований на методиці Ольги Збарської: навчальний посібник / укладачі Н.М. Черненко, О.І. Папач. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2025. 374 с. URL : http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/book/447

2. Збарська О. Роль креативності у вищій освіті: сприяння інноваціям та критичному мисленню: презентація. Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти: міжнародне підвищення кваліфікації (стажування) на базі Інституту креативного мислення «ОЗ КРЕДО», США. Одеса, 2025.

3. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. Вісник програм шкільних обмінів. 2006. № 27. С. 17–23.

4. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14

5. Терно С. О. Критичне мислення : методи та стиль навчання. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. Том 2. № 52. 2019. С. 183–189. URL : https://history.znu.edu.ua/index.php/journal/article/view/207

6. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т. Х., 2005. 221 с.

7. Halpern Diane. Thought and Knowledge : An Introduction to Critical Thinking. 5th ed. New York : Psychology Press, 2014. 480 p.

ЖУРЕНКО Микита Анатолійович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ВАГОМИЙ СКЛАДНИК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Цифрова трансформація освіти зумовлює переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема в контексті розвитку компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в інформаційно насиченому середовищі. Цифрова компетентність сьогодні розглядається як одна з ключових компетентностей XXI століття, що охоплює не лише володіння цифровими технологіями, а й здатність до пошуку, аналізу, оцінювання та відповідального використання інформації. У сучасних концепціях цифрової освіти вона трактується як інтегративне утворення, яке поєднує технологічний, когнітивний та етичний компоненти.

У цьому контексті особливого значення набуває критичне мислення як когнітивна основа осмисленої взаємодії з інформацією, що забезпечує її аналіз, інтерпретацію, перевірку достовірності та прийняття аргументованих рішень. Для майбутніх учителів інформатики це має особливу вагу, оскільки йдеться не лише про формування власної цифрової культури, а й про здатність розвивати відповідні компетентності в учнів в умовах цифрового суспільства.

Актуальність порушеної проблематики посилюється стрімким зростанням обсягів інформації та цифрових ресурсів, що актуалізує потребу в їх критичному осмисленні. Міжнародні рамки цифрових компетентностей, зокрема DigComp 2.2 [7] та DigCompEdu [6], акцентують увагу не лише на технологічних уміннях, а й на розвитку здатності до критичного оцінювання цифрового контенту, роботи з даними та розв'язання проблем у цифровому середовищі. Водночас спостерігається розрив між рівнем сформованості цифрової компетентності студентів і їх здатністю до критичного аналізу інформації та усвідомленого використання цифрових інструментів. Це дає підстави розглядати формування цифрової компетентності без розвитку критичного мислення як фрагментарний процес, що не забезпечує повноцінної професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики. Саме тому критичне мислення доцільно розглядати як вагомий складник цифрової компетентності в умовах сучасної освітньої трансформації.

Проблематика взаємозв'язку критичного мислення та цифрової компетентності представлена у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема М. Журенка, В. Толмачова [1], С. Семерікова, Ю. Єчкало [2], О. Стойки [3], N. Holmes, C. Wieman [4], P. Mishra, M. Koehler [5] та ін. У науковому дискурсі цифрова компетентність розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює не лише технологічні навички, а й аналітичне мислення, оцінювання інформації, рефлексію та здатність до розв'язання проблем у цифровому середовищі. Дослідники наголошують, що критичне мислення є необхідною умовою осмисленого використання цифрових технологій та важливим складником професійної підготовки майбутнього педагога [2; 5].

У межах європейської рамки DigComp 2.2 [7] цифрова компетентність охоплює, зокрема, інформаційну грамотність, роботу з даними, оцінювання цифрового контенту і відповідальну цифрову взаємодію. Ці компоненти безпосередньо пов'язані з критичним мисленням, оскільки потребують не механічного використання інформаційних ресурсів, а їх осмисленого добору, перевірки, інтерпретації та застосування відповідно до освітньої мети. Цифрова компетентність без критичного мислення може зводитися до поверхневого володіння технологіями, коли користувач здатний виконувати окремі операції, але не завжди усвідомлює якість, надійність і наслідки використання цифрової інформації. Водночас критичне мислення без належного рівня цифрової компетентності також є обмеженим, адже сучасне освітнє середовище значною мірою функціонує через цифрові платформи, електронні ресурси, бази даних, інструменти візуалізації, комунікації та аналізу.

Для майбутніх учителів інформатики ця проблема має особливе значення, оскільки вони виступають одночасно користувачами цифрових технологій і провідниками цифрової культури для учнів. Їхня професійна підготовка має забезпечувати не лише засвоєння мов програмування, алгоритмічних структур, програмних засобів чи освітніх платформ, а й формування здатності критично

оцінювати цифрові ресурси, пояснювати учням принципи безпечної та відповідальної роботи з інформацією, розпізнавати недостовірний або маніпулятивний контент. У цьому контексті розвиток критичного мислення повинен бути інтегрований у зміст фахових дисциплін, практичних занять, проєктної діяльності та завдань, пов'язаних із пошуком, аналізом і представленням інформації.

Практична реалізація такого підходу можлива через систематичне залучення студентів до аналізу цифрових джерел, порівняння інформації з різних ресурсів, роботи з відкритими даними, виконання проблемно-орієнтованих завдань, створення цифрових навчальних матеріалів із подальшим обґрунтуванням їхньої доцільності. Важливим є також використання цифрових інструментів не лише як засобів подання інформації, а як інструментів розвитку аналітичних умінь: побудови аргументації, візуалізації даних, перевірки фактів, моделювання навчальних ситуацій, рефлексії щодо прийнятих рішень. Такий підхід сприяє формуванню майбутнього вчителя інформатики, здатного не просто використовувати цифрові технології, а критично, педагогічно доцільно й відповідально інтегрувати їх в освітній процес.

Отже, критичне мислення доцільно розглядати як вагомий складник цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики, оскільки саме воно забезпечує усвідомлений характер взаємодії з цифровим середовищем, критичне оцінювання інформації, аргументоване прийняття рішень та відповідальне використання цифрових технологій у професійній діяльності. Цифрова компетентність не зводиться до сукупності технічних умінь, а є комплексним утворенням, у структурі якого когнітивний, аналітичний і ціннісний компоненти взаємопов'язані.

В умовах цифрової трансформації освіти розвиток критичного мислення є необхідною передумовою якісної підготовки майбутніх учителів інформатики, зважаючи на їхню професійну роль не лише як користувачів цифрових технологій, а й як суб'єктів формування цифрової культури учнів. Інтеграція розвитку критичного мислення в систему професійної підготовки сприяє посиленню аналітичного потенціалу майбутніх педагогів, розвитку їхньої здатності до рефлексивного використання цифрових ресурсів та підвищенню якості освітньої діяльності.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок є обґрунтування методичних засад розвитку критичного мислення у процесі формування цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики; розроблення критеріїв і показників для оцінювання рівня його сформованості як складника цієї компетентності; а також проведення емпіричних досліджень впливу цифрових освітніх інструментів на відповідні процеси. Окремого наукового осмислення потребує вивчення потенціалу технологій штучного інтелекту у розвитку критичного мислення та їх впливу на трансформацію професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики.

Список використаних джерел:

1. Журенко М. А., Толмачов В. С. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя інформатики: концептуальна модель. Перспективи та інновації науки. 2025. № 6 (52). С. 423–442. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-423-442
2. Семеріков С. О., Єчкало Ю. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх фахівців в умовах трансформації освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2023. Т. 93, № 1. С. 1–17.
3. Стойка О. Я. Формування цифрової компетентності педагогів у контексті європейських освітніх тенденцій. Освітологічний дискурс. 2023. № 2. С. 84–97.
4. Holmes N. G., Wieman C. E. Introductory physics labs: We can do better. Physics Today. 2018. Vol. 71, № 1. P. 38–45.
5. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record. 2006. Vol. 108, № 6. P. 1017–1054.
6. Redecker Y., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
7. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 54 p.

ЗАБОЛОТНЯ Олена Федорівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ТА УЧНІВ НАУКОВОГО ЛІЦЕЮ

У статті досліджено проблеми розвитку критичного мислення вчителів та учнів. Проаналізовано досвід вітчизняних та зарубіжних науковців щодо використання різних технологій та методів в освіті з метою розвитку критичного мислення як безперервного процесу, що формує насамперед аналітичні, рефлексивні та дослідницькі навички для того, щоб педагог чи учень із розвиненим критичним мисленням вмів фільтрувати, аналізувати, синтезувати інформацію та розпізнавати маніпуляції.

Визначено ключові етапи розвитку критичного мислення (відповідно до теорії розвитку критичного мислення6 дослідженнями Фундації критичного мислення):

- відсутність навичок, людина навіть не усвідомлює власні помилки.
- розуміння важливості навички, але відсутність практики для її застосування.

-усвідомлене використання навичок, але процес потребує значних зусиль.

- впевнене, автоматичне та систематичне застосування критичного мислення на практиці.

- навичка стає природною частиною мислення та дій, інтуїтивним інструментом.

Як же учителю розвивати власне критичне мислення, щоб цим навичкам навчати й ліцеїстів? Для розвитку критичного мислення педагогам варто дотримуватися таких кроків:

- щодня аналізувати ухвалені рішення, хід власних думок (метапізнання) та виявляти можливі когнітивні упередження - рефлексія дій та думок:

- свідомо перевіряти нову інформацію, спираючись на докази, а не на емоції чи авторитети - аналіз джерел та фактів

- ставити під сумнів власні переконання, шукати контраргументи та розглядати проблему з різних точок зору- пошук альтернатив

- практикувати відкрите обговорення без оціночних суджень і поспішних висновків - активне слухання.

- аналіз освітніх тенденцій разом із ШІ допомагає формувати логіку та нестандартність мислення- використання штучного інтелекту.

Методи, які вчителі використовують у роботі з учнями:для передачі навичок учням є найкращим інструментом закріплення власних знань. Педагоги використовують інтерактивні методи та стратегії:

- Метод «Шести капелюхів мислення» (Едварда де Боно): аналіз проблеми з різних позицій (емоційна, логічна, творча, управлінська тощо).
- Сенкан та кубування: короткі творчі форми, що допомагають структурувати знання.
- Метод «ПРЕС»: висловлення власної позиції за алгоритмом: Позиція -> Резюме -> Емпірика (приклад) -> Судження (висновок).
- Перевернутий клас: вивчення теоретичного матеріалу вдома, а на уроці — обговорення та розв'язання практичних кейсів

З метою дослідження особливостей застосування навичок критичного мислення вчителями та учнями було проведене опитування. Сформовано «Опитувальник Клочко: Особливості застосування навичок критичного мислення вчителями та розвиток цих навичок учнями». Досліджено та запроваджено Комплекс методик для дослідження психологічних особливостей традиційних та інноваційних стилів управління.

Переважна більшість педагогів прагне змінити практику своєї роботи, щоби сприяти активному навчанню учнів і розвитку в них критичного мислення. Вони хочуть, щоб учні не просто запам’ятовували навчальний матеріал, а запитували, досліджували, творили, вирішували, інтерпретували та дискутували за його змістом. Дослідження показують, що саме на активних заняттях — якщо їх орієнтовано на досягнення конкретних цілей і добре організовано — учні

засвоюють матеріал найбільш повно і з користю для себе: учні думають про те, що вони вивчають, застосовують це в ситуаціях реального життя або для подальшого навчання та можуть продовжувати вчитися самостійно. Активне навчання, результати якого можна використовувати, причому протягом значного часу, — це набагато ефективніший шлях використання часу, ресурсів педагога й суспільства, аніж навчання, що залишає учнів пасивними , а вчителя стомлює одноманітністю.

Запитання високого рівня — це запитання, які ми ставимо, коли цікавимось, як чи чому щось відбулось або яким чином одна подія, факт чи ідея можуть бути пов'язані з іншими. Ці запитання формулюються в такий спосіб, щоби змусити того, хто на них відповідає, критично мислити. Тобто учні можуть використати факти та деталі у процесі відповіді на запитання, але для обґрунтування відповіді їм необхідно вийти за межі простого знання фактів і деталей. Коли поставлено запитання більш високого рівня, той, хто відповідає, активно виражає певну позицію, стверджує певну точку зору щодо причин чи зв'язків. Запитання високого рівня передбачають використання розумових операцій, пов'язаних із критичним мисленням.

Основні результати дослідження свідчать про вагомий вплив на розвиток критичного мислення як учителів, так і учнів саме інтерактивних методів та сучасних технологій навчання. Спрямовано увагу на важливості розвитку у вчителів навичок аналізу, синтезу, оцінки та прийняття рішень; необхідності активного заохочування учнів до свідомої самостійної роботи. Досвід викладання різних дисциплін дає підстави стверджувати, що дієвим інструментом для формування критичного мислення в учнів є розв'язування проблемних завдань на розпізнавання помилок у міркуваннях.

Висновки дослідження зазначають, що процес розвитку критичного мислення учасників освітнього процесу успішно відбувається лише за умови цілеспрямованої, систематичної, доцільно організованої навчальної роботи. Формувати навички критичного мислення – завдання усіх навчальних дисциплін освітньої програми підготовки як майбутнього вчителя , так і учня.

Список використаних джерел:

- Клочко, О. В. & Федорець, В. М. (2021). Використання засобів штучного інтелекту в дослідженні систем розвитку екологічної свідомості студентів закладів вищої освіти. Науковий вісник "VinSmartEco". Вінниця: КЗВО "Вінницька академія безперервної освіти". 36-37.
- Клочко, О., Федорець, В., Спажев, О. & Петрунько, М. (2023). Інтеграція штучного інтелекту в освітні практики. Науково-популярний альманах «Математика та інформатика навколо нас». Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. 7, 38-42.
- Airaj M. (2024). Ethical artificial intelligence for teaching-learning in higher education. Education and Information Technologies. 1-23. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12545-x.

- Avsec, S., Jagiełło-Kowalczyk, M. & Żabicka, A. (2022). Enhancing Transformative Learning and Innovation Skills Using Remote Learning for Sustainable Architecture Design. Sustainability Teaching Tools in the Digital Age, 14, 3928. https://doi.org/10.3390/su14073928.
- Bansal, G., Mitchell, A. & Li, D. (2024). A Panel Report on Higher Education in the Age of AI from the Perspective of Academic Leaders in the Midwest US. Communications of the Association for Information Systems, 54(1), 12.
- Demartini, C. G., Sciascia, L., Bosso, A. & Manuri, F. (2024). Artificial Intelligence Bringing Improvements to Adaptive Learning in Education: A Case Study. Sustainability. 16(3):1347. https://doi.org/10.3390/su16031347.
- Essien, A., Bukoye, O. T., O'Dea, X., & Kremantzis, M. (2024). The influence of AI text generators on critical thinking skills in UK business schools. Studies in Higher Education, 1–18. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2316881.
- Huang, C. W., Coleman, M., Gachago, D. & Van Belle, J. P. (2023). Using ChatGPT to Encourage Critical AI Literacy Skills and for Assessment in Higher Education. In Annual Conference of the Southern African Computer Lecturers' Association. Cham: Springer Nature Switzerland. 105-118. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs3919524/v1.

ЗАКУРДАЄВА Ольга Володимирівна,
ЛАХМОТОВА Юлія Валеріївна

NEUROPEDAGOGICAL STRATEGIES FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN INTERCULTURAL COMMUNICATION (BASED ON CHINESE LANGUAGE MATERIAL)

In the 1980s, a new educational field known as neuropedagogy emerged. This interdisciplinary domain integrates insights from neuroscience (including neuropsychology, neurophysiology, and neurobiology), didactics, and psychology. Its primary focus is on studying brain functioning and applying these findings to enhance the effectiveness of teaching and learning processes (Lakhmotova et al., 2024).

In the 21st century the use of neuropedagogy in education is becoming increasingly popular and is considered by many experts as a revolution in education. The results of research on brain activity became the subject of scientific articles devoted to the teaching of foreign languages, which allowed a new look at education, the student's personality, motivation to learn foreign languages and the acquisition of language competence (Lakhmotova et al., 2024).

The left hemisphere of the brain is the center of analytical thinking, language and logic. The right hemisphere is responsible for synthetic thinking. It reflects the possibilities of our imagination and creativity. Using the right hemisphere, we are able to perceive color, images, music and rhythm. When learning new words,

the left and right hemispheres of the brain work in parallel. Verbal information goes to the left hemisphere, and the accompanying image goes to the right. When the two hemispheres work simultaneously during learning a foreign language, certain speech patterns are formed that speed up the process of memorizing and slow down the process of forgetting new words. New vocabulary is fixed in memory, and then automatically and naturally used in speech.

Lototska and Pasichnyk (2020) discuss the peculiarities of learning a foreign language. Learning a foreign language is considered a great exercise for the brain. Until recently, learning foreign languages was considered a privilege of the younger generation, but in the last few years there has been an increase in interest in learning foreign languages among representatives of the older generation. The middle generation (students) prefer cognitive learning, are more creative in communication.

In the Chinese context, critical thinking is often understood as a balanced process that combines analytical reasoning with cultural values such as harmony and collective well-being. From a neuropedagogical perspective, the development of critical thinking in intercultural communication can be enhanced by taking into account the brain's functioning, individual learning styles, and emotional responses. This approach involves the ability to question assumptions, evaluate evidence, and consider multiple perspectives, while simultaneously respecting cultural norms and social relationships. By integrating insights from neuroscience, educators can create learning environments that support both cognitive development and cultural sensitivity (Tan, 2018).

Moreover, the traditional emphasis of the Chinese educational system on high-stakes examinations has often led to prioritizing test results rather than the development of higher-order thinking skills (Zhang, 2023). However, recent educational reforms have started to highlight the importance of cultivating creativity, problem-solving abilities, and independent thinking (Luo, 2023; Wang, 2021). Within this changing context, critical thinking in China is increasingly viewed as a complementary skill to traditional learning, helping students apply their knowledge in more innovative and practical ways.

Neuropedagogical strategies for developing critical thinking in intercultural communication, combine insights from neuroscience with pedagogical practices to enhance both cognitive and cultural competence. This approach is based in the understanding that learning is most effective when it aligns with how the brain processes, stores, and applies information.

In the context of Chinese language learning, critical thinking involves not only analytical skills but also sensitivity to cultural values such as harmony, hierarchy, and collective identity. Neuropedagogy supports this by considering factors such as hemispheric brain functions, memory systems, emotional engagement, and individual learning styles. For example, incorporating visual, auditory, and contextual stimuli can activate multiple neural pathways, improving comprehension and retention of complex linguistic and cultural concepts.

One effective strategy is the use of authentic materials — such as idioms (chengyu "画蛇添足"(huà shé tiān zú)), dialogues the frequent use of indirect expressions such as "你看…" (nǐ kàn…) or "可能吧" (kěnéng ba) — help learners understand pragmatic nuances and develop sensitivity to intercultural communication styles), and cultural texts (including proverbs ("入乡随俗" — rù xiāng suí sú, further promote critical reflection on cultural norms and values— which encourage learners to interpret meaning beyond literal translation). This stimulates higher-order thinking by requiring analysis, comparison, and evaluation. Additionally, problem-based learning tasks, such as interpreting culturally specific situations or resolving intercultural misunderstandings, activate executive brain functions related to reasoning and decision-making.

Emotional engagement also plays a crucial role. Neuropedagogical approaches emphasize creating a low-stress, supportive learning environment, as stress can inhibit cognitive flexibility and critical thinking. Activities that promote discussion, reflection, and collaboration help students build confidence and engage more deeply with the material.

Furthermore, intercultural communication tasks — such as role-playing or debates — encourage learners to consider multiple perspectives while respecting cultural norms. This aligns with the neuropedagogical principle of integrating cognition and emotion, allowing students to develop both intellectual and social awareness.

Overall, neuropedagogical strategies provide a holistic framework for fostering critical thinking in Chinese language education. By integrating brain-based learning principles with cultural and linguistic content, educators can better support students in developing analytical skills, intercultural competence, and the ability to apply knowledge in real-world contexts.

References:

1. LAKHMOTOVA, Y., SADOVETS, O., ORLOVSKA, O., MARTYNYUK, O., MYROSHNYCHENKO, V., & LEBEDIEVA, L. (2024). Distance Learning of a Foreign Language in the Context of Neuropedagogical Factors. BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience, 15(1), 105-121. Retrieved from https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1493

2. Lototska, A. & Pasichnyk, O. (2020). Orhanizatsiya dystantsiynoho navchannya v shkoli [Organization of distance learning in school] Smart osvita. -37 p.

3. Tan, C. (2018). Confucius. International handbook of philosophy of education, 91-101.

4. Zhang, W. (2023). Exploring Whole-Person Education Reform From rincipals Perspective on High-Stakes Testing. International Journal of Educational Reform, 10567879231187417.

5. Wang, Y.-P. (2021). Effects of Online Problem-Solving Instruction and Identification Attitude Toward Instructional Strategies on Students' Creativity. Frontiers in Psychology, 12, 771128.

ЗАРЕМСЬКА Іванна Мечиславівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти на заняттях із курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» («English for Specific Purposes» (ESP)) передбачає цілеспрямовану інтеграцію когнітивних умінь із іншомовною комунікативною компетентністю здобувачів освіти, що забезпечує не лише засвоєння професійно орієнтованої лексики, а й формування здатності до аналітичного, рефлексивного та аргументованого мислення. У цьому контексті іншомовна діяльність виступає не лише інструментом комунікації, але й засобом когнітивного розвитку, оскільки вимагає від здобувача вищої освіти свідомого опрацювання змісту, структури та логіки висловлювання.

Зокрема, аналізуючи професійно значущі проблеми іноземною мовою, студент змушений виходити за межі автоматизованих мовленнєвих шаблонів і активізувати вищі рівні мислення, пов’язані з інтерпретацією, оцінюванням та синтезом інформації. Такий процес сприяє глибшому осмисленню семантичних відтінків, точнішому добору лінгвістичних засобів і усвідомленню причинно-наслідкових зв’язків у професійному дискурсі. Відтак, інтеграція критичного мислення в ESP-навчання забезпечує не лише підвищення мовної компетентності, але й розвиток здатності до аргументованого прийняття рішень у фаховій сфері [1].

Розглянемо особливості розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти на заняттях із курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» на прикладі імплементації проблемно-орієнтованого навчання.

Безсумнівно, проблемно-орієнтоване навчання у викладанні ESP — це перехід від моделі «накопичення знань» до моделі «застосування знань у ситуації невизначеності». У контексті вищої освіти це дозволяє подолати розрив між академічною теорією та реальною професійною практикою [2;3].

На наш погляд, однією із найефективніших методик реалізації проблемно-орієнтованого навчання є модель, яку в науково-методичній літературі прийнято називати «маастрихтською моделлю» або «моделлю семи

кроків», яка полягає у семиступеневому процесі роботи здобувачів освіти над проблемою.

Першим етапом, звичайно, є лінгвістичний («clarifying terms»), який полягає у визначенні, поясненні чи уточненні незрозумілих слів, термінів та виразів, що зустрічаються в кейсі. Метою роботи на цьому етапі є забезпечення єдиного розуміння змісту кейсу всіма учасниками навчальної діяльності. Відразу варто закцентуватись і на тому, що для професійної лексики важливо визначити й контекстуальне значення терміна [2]. Для реалізації вказаної мети необхідно:

- перекласти терміни;
- пояснити значення в конкретному контексті;
- визначити синоніми/антоніми;
- проаналізувати сталі вирази і термінологічні словосполучення.

Наступним етапом є чітке формулювання проблеми (defining the problem), де особливо важливо відокремити основну проблему від другорядних. Ціль цього етапу роботи полягає в уникненні розмитості й зосередженні на ключовому завданні [3].

Для реалізації цієї цілі необхідно:

- сформулювати проблему одним-двома реченнями;
- визначити причини і наслідки;
- встановити контексту (економічного, соціального, правового тощо).

Третій етап роботи полягає в так званому «мозковому штурмові» («brainstorming»), коли ідеї ґенеруються без критики, адже студенти використовують уже наявні знання та лексику, маючи на меті створення широкого кола варіантів, навіть якщо деякі з них виглядають нереалістичними [1]. Цей етап передбачає:

- висловлення будь-яких можливих рішень;
- активізацію фонових знань;
- використання професійної лексики;
- фіксацію ідей (у вигляді списку, схеми, mind map тощо).

Упорядкування, групування та аналіз ідей відбувається на етапі структурування та гіпотези щодо можливих рішень («structuring and hypothesis»). Головним продуктом роботи на цьому етапі є перехід від хаотичних ідей до логічно обґрунтованих припущень. Для цього необхідно:

- класифікувати ідеї;
- відібрати найбільш реалістичні варіанти;
- сформулювати гіпотезу (якщо…, тоді…) та аргументацію.

На п’ятому етапі здобувачі освіти визначають, яких знань для вирішення проблеми їм бракує, аби визначити перспективні навчальні цілі («learning objectives»). На цьому етапові необхідно:

- виявити прогалин у знаннях;
- сформулювати конкретні запитання;
- визначити джерела інформації.

Шостий етап передбачає самостійний пошук інформації для підтвердження або спростування гіпотези («independent study»), для чого необхідно:

- працювати із науковими статтями, підручниками, іншою довідковою літературою;
- використовувати онлайн-ресурси, бази даних;
- аналізувати автентичні матеріали (звіти, кейси, новини);
- виписувати нову лексику.

Заключний етап роботи над кейсом потребує узагальнення інформації та презентації рішення («synthesis and reporting»), коли здобувачі освіти демонструють глибоке розуміння проблеми та вміння застосовувати знання на практиці. На цьому етапі необхідно:

- сформулювати остаточне рішення;
- підготувати презентацію;
- аргументувати вибір;
- рефлексувати.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що така модель проблемного навчання не лише розвиває критичне мислення, а й покращує мовні навички, формує навички самостійного навчання і, що особливо важливо, наближає навчальний процес до реальних професійних ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?
2. Larsson, J. (2001). Problem-Based Learning: A new approach to teaching ESP.
3. Savery, J. R. (2015). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions.

ЗДЕБСЬКИЙ Дмитро Володимирович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПОЛІГРАФОЛОГА

В умовах триваючої збройної агресії росії проти України значення діяльності поліграфологів у сфері безпеки та оборони суттєво зростає, зокрема у процесах кадрового добору, проведення службових і кримінальних розслідувань, а також у межах судово-психологічної експертизи. Професійна практика поліграфолога передбачає не лише належний рівень технічної

підготовки та володіння обладнанням, але й здатність до аналітичної обробки складних інформаційних масивів за умов невизначеності. У цьому контексті критичне мислення виступає ключовою професійною компетентністю, що забезпечує інтеграцію знань із психології, фізіології та права задля досягнення максимально об'єктивних результатів. Воно формує підґрунтя методологічної виваженості досліджень, сприяє виробленню незалежної експертної позиції та знижує ризик впливу когнітивних упереджень у процесі інтерпретації отриманих даних.

Професійна компетентність поліграфолога є складним інтегративним утворенням, що охоплює когнітивні, практичні та етичні компоненти [1, с. 37]. Відповідно до моделі набуття навичок Дрейфусів, розвиток фахівця проходить шлях від «новачка», який діє за жорсткими алгоритмами, до «експерта», чиї рішення базуються на глибокому інтуїтивному розумінні ситуації [6, p. 7-14; 1, с. 36]. На найвищому рівні («експерт») критичне мислення дозволяє спеціалісту виходити за межі рутинних процедур і створювати власні інтерпретації, що ґрунтуються на цілісному сприйнятті складних випадків [1, с. 40]. Експерт не просто фіксує реакції, а здійснює «внутрішню раціональність», яка дозволяє помічати деталі, невидимі для менш досвідчених колег [1, с. 36]. Такий рівень розвитку передбачає високу самоефективність, а саме суб'єктивну впевненість у здатності успішно виконувати професійні завдання в екстремальних умовах [1, с. 39-40]. Критичне мислення в діяльності поліграфолога є запобіжником проти використання псевдонаукових методів, які можуть дискредитувати професію [4]. Поліграфолог повинен критично оцінювати валідність методик, опираючись на доказові стандарти практики, такі як ASTM та Американської поліграфологічної асоціації (APA) [1, с. 38; 2, с. 5]. Методологічна коректність вимагає аналізу всього складу вихідних змінних, що роблять внесок у поліграфологічне дослідження [4]. Критично мислячий фахівець розуміє, що взаємозв'язок між психічними та фізіологічними явищами є не детермінованим, а ймовірнісним [4; 2, с. 5]. Застосування авторських невалідованих технік свідчить про несформованість професійної компетентності фахівця [1, с. 38]. Використання валідних методик, чия точність підтверджена на рівні 80 – 90% і вище, є обов'язковою вимогою міжнародних стандартів (ASTM, APA) [4; 2, с. 56].

Однією з найбільших проблем поліграфології є «забруднення» результатів суб'єктивізмом експерта [4]. Критичне мислення дозволяє ідентифікувати та нейтралізувати наступні викривлення: Ефект очікувань (Expectancy effect). Попередні знання про справу або суб'єктивна думка про винуватість особи можуть несвідомо вплинути на формулювання запитань та інтерпретацію поліграм [4; 5]. Критичний підхід вимагає використання «сліпого» оцінювання, коли поліграми аналізуються незалежно від фабули справи [4]. Стигматизація. Соціокультурна приналежність досліджуваної особи або її перебування у стигматизованих групах може спотворювати упередженість поліграфолога [5].

Критичне мислення допомагає фахівцю відокремлювати емоційний фон, викликаний соціальним контекстом, від реакцій на цільові стимули [5]. Упередженість підтвердження. Експерти схильні шукати докази, що підтверджують їхню первинну гіпотезу [4]. Критично мислячий фахівець завжди розглядає альтернативні версії виникнення реакцій [1, с. 40; 4]. Критичне мислення забезпечує професійну автономію поліграфолога, яка є необхідною для формування незалежної позиції щодо ініціатора дослідження та поведінкових проявів суб'єкта, а саме: Незалежність від замовника. Поліграфолог не повинен піддаватися «тягарю природного примусу» або очікуванням слідства [2, с. 39-40]. Результати тестування мають розглядатися як інструмент підтримки прийняття рішень, що забезпечує додаткову валідність, а не просто як засіб отримання зізнань [4; 2, с. 40]. Аналіз поведінки та контрзаходів. Критичне мислення дозволяє відрізнити справжні фізіологічні реакції від навмисних маніпуляцій – контрзаходів (фізичних, ментальних чи поведінкових) [4; 5]. Критична оцінка поведінки. Фахівець має критично оцінювати вербальну та невербальну поведінку досліджуваного [1, с. 36]. У практиці поліграфолога існує ризик інтерпретації поведінкових проявів (міміка, жести, емоційність) як ознак правдивості або неправдивості [4]. Однак сучасна психофізіологія доводить, що ці ознаки не мають достатньої діагностичної валідності [4; 5]. Критичне мислення передбачає: відмову від стереотипів щодо «поведінки брехні»; уникнення інтуїтивного оцінювання особи; опору виключно на об'єктивні фізіологічні показники, отримані в межах стандартизованої процедури [4; 1, с. 36, 40; 3]. Це забезпечує зниження ризику хибнопозитивних та хибнонегативних висновків [4; 3].

У структурі професійної компетентності поліграфолога критичне мислення виступає не лише аналітичним інструментом, а й центральною сполучною ланкою, що забезпечує синергію знань із психології, фізіології та права [1, с. 41; 2, с. 38]. Розширене розуміння цієї міждисциплінарної взаємодії включає такі аспекти: Психологічний. Компетентність фахівця ґрунтується на розумінні складних нейронних механізмів пам'яті – процесів кодування, довготривалого зберігання та відтворення інформації про значущі події життя [2, с. 41]. Критичне мислення дозволяє експерту здійснювати глибокий аналіз когнітивних маркерів прихованої інформації та розпізнавати патерни автентичності, диференціюючи природні емоційні стани (страх, збудження, тривогу) від ознак «інсценування комунікації» або навмисної симуляції [5; 2, с. 43]. Це охоплює здатність об'єктивно оцінювати психологічний клімат інтерв'ю та вплив міжособистісної взаємодії на функціональний стан досліджуваного [1, с. 36]. Фізіологічний. Професіоналізм базується на знанні закономірностей вегетативних реакцій (дихальної, електродермальної та серцево-судинної систем) як непрямих індикаторів психологічних процесів [5; 3]. Ключовим елементом тут є критичне усвідомлення наукових обмежень методу, а саме розуміння того, що не існує унікальної «реакції на брехню» [5]. Взаємозв'язок між психікою та фізіологією

є не детермінованим, а ймовірнісним [2, с. 5; 4]. Експерт повинен враховувати індивідуальні відмінності у фізіологічній реактивності (ієрархію реакцій) та вплив сторонніх чинників, таких як стан здоров'я, втома або вживання медикаментів [5]. Правовий. Сформованість критичного мислення дозволяє поліграфологу чітко усвідомлювати межі нормативно-правового регулювання та реальні можливості використання спеціальних знань [2, с. 37]. Оскільки в Україні наразі відсутній єдиний закон про поліграфологічну діяльність, а регулювання здійснюється через фрагментарні відомчі інструкції, фахівець повинен критично оцінювати законність поставлених завдань, щоб уникнути порушень прав людини чи витоку державної таємниці [2, с. 4, 65, 79-80]. Професійна компетентність вимагає орієнтації в юридичному статусі результатів [2, с. 39-40]. Важливою частиною правової компетентності є впровадження міжнародних стандартів та адаптації світового досвіду (наприклад, стандартів Дауберта) щодо наукової обґрунтованості висновків [1, с. 38; 2, с. 6, 163]. Окремим обов'язком експерта є забезпечення захисту персональних даних відповідно до вимог GDPR та Директиви 2016/680, де поліграфолог виступає розпорядником чутливої інформації, зобов'язаним дотримуватися принципів правомірності та конфіденційності [2, с. 6, 88-89].

Отже, критичне мислення поліграфолога постає фундаментальною, системоутворюючою компетентністю, яка в умовах підвищених безпекових ризиків визначає загальний рівень професійної надійності фахівця та об'єктивність його висновків. Ця інтегративна здатність дозволяє спеціалісту здійснювати перехід від механічного зчитування фізіологічних показників до цілісного аналітичного дослідження, де критичне мислення виступає епістемологічним фільтром, що унеможливлює використання псевдонаукових підходів та орієнтує виключно на доказові стандарти. Критичне мислення забезпечує формування «внутрішньої раціональності», дозволяючи фахівцю виходити за межі рутинних алгоритмів, адекватно оцінювати ймовірнісний характер психофізіологічних реакцій та уникати методологічного редукціонізму. Особливе значення критичне мислення має для нейтралізації когнітивних упереджень, таких як ефект очікувань, стигматизація досліджуваних чи упередженість підтвердження гіпотез. У міждисциплінарному вимірі воно забезпечує синергію знань із психології, фізіології та права. Формування незалежної експертної позиції, яка базується на професійній автономії та здатності протистояти «тягарю природного примусу» або очікуванням з боку ініціаторів дослідження, робить критичне мислення запорукою високої достовірності висновків, що є стратегічно важливим для зміцнення обороноздатності держави та ефективного функціонування правосуддя.

Список використаних джерел:

1. Здебський Д. В., Снігур Л. А. Формування професійної компетентності поліграфологів сектору безпеки й оборони України відповідно до міжнародних стандартів практики. Вісник Київського національного

університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. 2025. № 63(3). С. 35-42. DOI: https://doi.org/10.17721/1728-2217.2025.63.35-42.

2. Здебський Д. В. Адміністративно-правові засади застосування поліграфа як методу кримінального аналізу : дис. д-ра філософії : 081 / Одеський державний університет внутрішніх справ. Одеса, 2026. 270 с.

3. American Polygraph Association. Standards of Practice. Adopted 23 August 2019. URL: https://polygraph.org/docs/adopted_8-23-19_APA_STANDARDS_OF_PRACTICE.pdf (дата звернення: 24.04.2026).

4. Gougler M., Nelson R., Handler M. et al. Meta-analytic survey of criterion accuracy of validated polygraph techniques. Polygraph. 2011. Vol. 40, No. 4. P. 194-305.

5. National Research Council. The Polygraph and Lie Detection. Washington, DC : The National Academies Press, 2003. 416 p. DOI: https://doi.org/10.17226/10420.

6. Dreyfus S. E., Dreyfus H. L. A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. California University, Berkeley, Operations Research Center, 1980. 18 p.

ЗЕЛІСКО Наталія Богданівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВАЛІДАЦІЇ БІЗНЕС-МОДЕЛЕЙ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Вступ. Сучасне академічне середовище перебуває на етапі докорінного переосмислення освітніх парадигм. В умовах глобальної невизначеності, стрімкого розвитку індустрії 4.0 та тотальної цифровізації бізнес-процесів, критичне мислення (КМ) перестає бути суто філософською категорією і переходить у розряд прикладних інструментів виживання. Для фахівців у сфері підприємництва та бізнес-технологій здатність до критичного аналізу є базовою компетенцією, що визначає ефективність прийняття управлінських рішень, валідацію інноваційних ідей та мінімізацію ризиків у динамічному ринковому середовищі.

1. Теоретичний базис критичного мислення в контексті бізнес-освіти

Критичне мислення в академічному середовищі традиційно розглядається як процес об’єктивного аналізу, синтезу та оцінки інформації. Однак у контексті бізнес-освіти цей процес набуває специфічних рис. Це не просто «мислення про мислення», а «мислення заради дії» (Thinking for Action).

В основі підприємницького підходу лежить здатність бачити можливості там, де інші бачать проблеми. Проте без критичного фільтра підприємницький

ентузіазм може призвести до хибних інвестиційних рішень. Академічна підготовка має фокусуватися на розвитку трьох складових КМ:

✓ інтелектуальна скептичність (здатність ставити під сумнів «очевидні» ринкові тренди);

✓ логічна обґрунтованість (побудова бізнес-моделей на основі перевірених даних, а не інтуїтивних припущень);

✓ когнітивна гнучкість (готовність змінювати стратегію (pivot) у відповідь на нові аргументи та зміну ринкової кон'юнктури).

2. Критичне мислення та бізнес-технології: виклики цифровізації

Цифровізація бізнесу принесла не лише нові інструменти (Big Data, AI, Blockchain), а й нові загрози: інформаційний шум, алгоритмічні упередження та ефект «ехо-камер».

Використання бізнес-технологій вимагає критичного підходу на декількох рівнях:

1. Рівень даних. Спеціаліст повинен розуміти, що дані не є нейтральними. Критичне мислення дозволяє ідентифікувати помилки у вибірках та упередженість алгоритмів машинного навчання, які можуть призвести до дискримінаційних або збиткових рішень.

2. Рівень інструментарію. Впровадження складних CRM, ERP-систем або рішень на базі ШІ часто стає самоціллю («технологічний фетишизм»). КМ допомагає оцінити доцільність технології з точки зору ROI (рентабельності інвестицій) та стратегічних цілей підприємства.

3. Рівень безпеки. Критичне ставлення до цифрової гігієни та кібербезпеки є критичним для збереження інтелектуальної власності бізнесу.

У сучасному академічному дискурсі важливо змістити акцент з «опанування інструментів» на «критичну оцінку їхнього впливу». Розглянемо ключові технологічні вектори, де критичне мислення є визначальним.

Генеративний ШІ (ChatGPT) у бізнес-комунікаціях має переваги, але й ризики галюцинацій. Впровадження великих мовних моделей (LLM) у бізнес-процеси стало найбільш стрімким технологічним трендом останніх років. Проте професійна підготовка майбутніх підприємців має базуватися на розумінні фундаментального парадоксу: ШІ є надзвичайно ефективним у формі, але часто вразливим у змісті.

Критичні аспекти використання ChatGPT у бізнесі:

✓ проблема «галюцинацій» та верифікація фактів. У бізнес-комунікаціях ціна помилки (неправильна цифра у звіті, вигаданий юридичний прецедент або помилкова аналітика ринку) може вимірюватися значними фінансовими втратами. Критичне мислення тут виступає як обов'язковий етап Human-in-the-loop – коли фахівець не просто приймає результат, а піддає його крос-верифікації.

✓ втрата автентичності та етичні ризики. Автоматизована генерація контенту може призвести до деградації бренду та втрати емоційного зв'язку з клієнтом.

Критичний аналіз дозволяє оцінити, де автоматизація доречна (рутинні листи), а де вона є неприпустимою (стратегічні переговори, антикризовий менеджмент).

✓ конфіденційність та інтелектуальна власність. Користувач повинен критично оцінювати, які дані він надає моделі. Розуміння того, що введений запит стає частиною навчальної вибірки, є критичним для захисту комерційної таємниці підприємства.

Сучасні бізнес-технології базуються на аналізі великих масивів даних. Проте критичне мислення вимагає розуміння того, що «дані не говорять самі за себе».

Напрямки критичної оцінки аналітичних систем:

✓ кореляція не означає каузальність (причинність). Студенти-підприємці мають навчитися відрізняти випадкові статистичні збіги від реальних ринкових закономірностей. Наприклад, зростання продажів може збігтися з впровадженням нового ПЗ, але бути спричиненим зовнішніми макроекономічними факторами.

✓ алгоритмічна упередженість (Algorithmic Bias). Якщо історичні дані містять помилкові управлінські стереотипи, ШІ-система їх масштабує. Критичний підхід дозволяє виявити ці приховані викривлення в системах оцінки персоналу (HR-tech) або кредитного скорингу.

В контексті викладання бізнес-технологій блокчейн часто подається як панацея для забезпечення довіри. Критичне мислення дозволяє демістифікувати цю технологію.

Питання для критичної рефлексії:

✓ економічна доцільність. Чи справді розподілений реєстр потрібен для конкретної бізнес-моделі, чи це лише спроба слідувати «хайпу»?

✓ ESG-контекст. Як корелюється використання енергоємних блокчейн-протоколів із цілями сталого розвитку підприємства? Наскільки етичним є використання технології, що має значний вуглецевий слід, у екологічно орієнтованому бізнесі?

3. ESG-стратегії та критичний аналіз сталої моделі бізнесу

Сучасне підприємництво неможливе без врахування принципів ESG (Environmental, Social, and Governance). Саме тут критичне мислення відіграє ключову роль у розрізненні реальної соціальної відповідальності від маркетингового «грінвошингу».

В академічному середовищі важливо навчити майбутніх підприємців критично оцінювати довгострокові наслідки бізнес-діяльності:

✓ як цифрова трансформація впливає на енергоспоживання?

✓ які соціальні ризики несе автоматизація праці?

✓ як забезпечити прозорість управління в децентралізованих автономних організаціях (DAO)?

Критичний підхід дозволяє перетворити ESG з декларативного обов'язку на реальний фактор конкурентоспроможності.

В межах підготовки фахівців аграрного та економічного профілю (зокрема на базі ЛНУВМБ ім. С.З. Ґжицького) критичне мислення стає фундаментом для впровадження ESG-стандартів.

Практичні вправи для академічного середовища:

1. Аналіз «грінвошингу». Студенти отримують річні звіти великих підприємств і, використовуючи інструменти бізнес-аналітики, мають знайти розбіжності між задекларованими екологічними цілями та реальними інвестиціями в бізнес-технології.
2. Сценарне моделювання «Що, якщо?». Використання систем імітаційного моделювання для перевірки стійкості бізнес-моделі до критичних змін (наприклад, раптової зміни податкового законодавства для ФОП 3-ї групи або введення нових екологічних мит).

4. Методологія розвитку критичного мислення: від теорії до практики

Для ефективної підготовки фахівців у галузі бізнес-технологій традиційних лекційних занять недостатньо. Потрібні активні методи навчання, інтегровані в академічний процес:

- ✓ метод кейс-стаді Case-based Learning (аналіз реальних кризових ситуацій, де помилка в критичному оцінюванні ринку призвела до банкрутства компаній (наприклад, кейси Kodak або Nokia).
- ✓ методологія Lean Startup (навчання через цикл «створення – вимірювання – навчання». Це практичне втілення наукового методу в бізнесі, де кожна бізнес-ідея розглядається як гіпотеза, що потребує критичної перевірки).
- ✓ дебати та симуляції (створення штучних конфліктних ситуацій, де студенти мають обґрунтувати вибір певної бізнес-технології перед «інвесторами», відповідаючи на гострі критичні запитання).
- ✓ проєктна робота з елементами рефлексії (при розробці стартап-проєктів обов'язковим має бути розділ «Критичний аналіз слабких місць та альтернативні сценарії розвитку»).

У сучасному бізнес-середовищі критичне мислення виступає арбітром між «підприємницьким чуттям» та «диктатурою даних». Для академічного дослідження важливо розрізняти ці механізми, особливо в контексті впровадження складних бізнес-систем.

Інтуїція в бізнесі часто базується на евристиках – когнітивних спрощеннях, які дозволяють приймати рішення миттєво. Перевагами є висока швидкість реакції, низька вартість прийняття рішення, ефективність у кризових ситуаціях з дефіцитом часу. Критичним недоліком стає вразливість до когнітивних упереджень (ефект підтвердження, ілюзія контролю, надмірна впевненість). Інтуїція часто підводить у масштабованих цифрових системах, де процеси є нелінійними та багатофакторними.

Грамотність у роботі з даними (Data Literacy) – це не просто вміння читати графіки, а здатність критично оцінювати весь життєвий цикл інформації. Вона включає чотири ключові компетенції:

5. Роль академічного середовища у формуванні нової генерації підприємців

Університет має стати майданчиком для інтелектуального експерименту. Важливо змістити акцент з «накопичення знань про технології» на «розвиток здатності оцінювати технології». Викладач у цьому контексті виступає не як ретранслятор інформації, а як фасилітатор, що стимулює критичний дискурс.

Особливу увагу слід приділити міждисциплінарності. Поєднання економічних знань з основами дата-сайнс, психології прийняття рішень та етики створює цілісну картину, необхідну для критичного сприйняття сучасного бізнес-ландшафту.

Академічне середовище має виховувати не «операторів технологій», а «архітекторів рішень». Критичне мислення у поєднанні з глибоким розумінням бізнес-технологій формує інтелектуальну відповідальність. Це означає:

- ✓ розуміння наслідків автоматизації для ринку праці;
- ✓ етичне використання персональних даних клієнтів;
- ✓ здатність визнати помилковість обраної технологічної стратегії та вчасно провести реструктуризацію.

Висновки

Критичне мислення в академічному середовищі є мостом між теоретичними знаннями та практичною успішністю в бізнесі. В умовах домінування бізнес-технологій, здатність людини до глибокого аналізу, етичної оцінки та логічного висновку залишається єдиною незамінною компетенцією, яку неможливо повністю автоматизувати. Розвиток КМ у майбутніх підприємців є запорукою не лише їхнього особистого успіху, а й економічної стійкості та інноваційного поступу держави в цілому.

Отже, інтеграція критичного мислення в освітній процес підготовки підприємців є необхідною умовою для безпечного та ефективного впровадження бізнес-технологій. Тільки через призму критичної перевірки гіпотез, етичної оцінки алгоритмів та валідації даних ми можемо трансформувати академічні знання у реальну економічну стійкість та інноваційну спроможність сучасного бізнесу.

ЗОЗУЛЯК-СЛУЧИК Роксоляна Василівна

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У період війни роль соціальної роботи стає надзвичайно важливою для підтримки соціальної стабільності та надання гуманітарної допомоги постраждалим від військового вторгнення та глибокої економічної кризи. Фахівці соціальної сфери щодня стикаються з новими викликами, забезпечуючи

захист та допомогу великій кількості осіб, які одночасно опинилися в кризовій ситуації та потребують негайної підтримки. З огляду на сучасні виклики в українському суспільстві надважливим для професійного становлення є розвиток навичок критичного мислення у студентів закладів вищої освіти – майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів, фахівців із соціальної роботи.

У сучасних вітчизняних дослідженнях питанню виникнення й розвитку критичного мислення особистості присвятили свої дослідження Т. Воропай, В. Кремень, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та інші. Проблему формування критичного мислення молоді окреслили у свох розвідках О. Василенко, В. Голяк, О. Денисевич, Н. Харченко, О. Швець та інші.

У наукових дослідженнях критичне мислення розглядають як тип мислення про будь-який предмет, чи проблему за допомогою якого особистість покращує якість свого мислення шляхом комплексного аналізу та критичної оцінки [1].

Водночас О. Тягло розглядає критичне мислення як сучасну освітню інновацію та інструмент виживання в інформаційному суспільстві, де штучний інтелект став повсякденним засобом. Тому саме здатність до аналізу та критичного ставлення до інформації визначає конкурентноспроможність майбутнього фахівця [4].

На компонентах методологічному, змістовному та ціннісному складної системи концепції критичного мислення акцентує свою увагу науковець С. Терно [3].

Практичне спрямування у формуванні критичного мислення зустрічаємо у науковця О. Пометун, яка є розробницею інтерактивних методик навчання [2].

У Стандарті вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Бакалавр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота прописано цілий рід загальних, фахових компетентностей і програмних результатів, які забезпечують формування критичного мислення у майбутніх фахівців. Взявши їх за основу, ми критичне мислення розглядаємо як ключову компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери, яка включає різноманітний аналіз інформації, аргументоване оцінювання доказів, формулювання обґрунтованих висновків та логічне розв’язання проблем у соціальній сфері.

Формування критичного мислення у майбутніх фахівців соціальної сфери сприяє розвитку умінь:

– здійснювати оцінювання ефективності етапів і результатів розумової діяльності;

– знаходити альтернативні вирішення проблем;

– мислити логічно правильно, самостійно, здійснювати критичний аналіз інформації;

– критично осмислювати дійсність в моральних оцінках [1].

Опираючись на дослідження вітчизняних науковців, формування критичного мислення у майбутніх фахівців соціальної сфери пропонується здійснювати у навчальних групах шліхом вивчення міждисциплінарних предметів, зокрема «Вікова фізіологія та основи охорони здоров`я», «Філософія», «Загальна психологія», «Загальна соціологія», «Соціальна психологія», «Етика соціальної роботи». На дисциплінах «Основи наукових (соціальних) досліджень», «Методи соціальної роботи», «Технології соціальної роботи (вітчизняні та зарубіжні)» формувати індуктивне мислення, уміння сумніватися в твердженнях і гіпотезах. Застосовувати стратегії критичного мислення і симуляції, комплексні тренінги для поліпшення навичок критичного мислення у студентів на дисциплінах «Соціальна педагогіка з основами практикуму з соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами клієнтів, в т. ч. із сім'ями на етапі раннього втручання», «Основи консультування клієнтів, які перебувають у СЖО», «Професійна майстерність соціального працівника з основами супервізії», «Менеджмент з основами комунікації в соціальній роботі».

У практичній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери пропонується застосовувати покрокові стратегії вирішення соціальних проблем, шляхом з'ясування природи проблеми, збору і систематизації відповідної інформації, оцінювання достовірності цієї інформації, її аналізу, формулювання логічних, переконливих висновків, оцінювання у рамках дебатів.

Таким чином формування критичного мислення у майбутніх фахівців соціальної сфери є надважливим завданням закладів вищої освіти. Здійснюватися воно повинно систематично, охоплюючи як теоретичну, так і практичну складову професійної підготовки. Сформованість критичного мислення вказує на готовність випускників виконувати ефективно свої професійні обов'язки, тобто: приймати обґрунтовані та оптимальні рішення, аналізувати складні ситуації, уникати маніпуляцій та ефективно допомагати клієнтам, які знаходяться у кризовій ситуації, нешаблонно підходити до розв'язання проблем

Список використаних джерел:

1. Бадер С. О., Починкова М. М. Формування критичного мислення особистості в контексті ціннісносмислової парадигми. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. №4 (358). 2023. С. 35–44. [Електронний ресурс]. URL : https://doi.org/10.12958/2227-2844-2023-4(358)-35-44

2. Пометун О.Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С.89-98.

3. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.

4. Тягло О. В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. № 2 (21). С. 240-257.

КАБИШ Марина Юріївна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сучасна система вищої освіти України перебуває в стані активних трансформацій, що зумовлює необхідність оновлення не лише організаційних форм навчання, а й змістового наповнення освітнього процесу. Одним із ключових напрямів таких змін є формування у здобувачів освіти здатності до критичного мислення як універсальної компетентності, необхідної для ефективної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Критичне мислення сьогодні розглядається як складна інтегративна якість особистості, що поєднує здатність до аналізу інформації, оцінювання її достовірності, виявлення логічних помилок і прийняття обґрунтованих рішень. Воно є не лише інструментом наукового пізнання, а й важливою складовою повсякденного життя сучасної людини. Водночас тісно пов’язаним із цим поняттям є академічна доброчесність, яка визначає етичні засади освітньої та наукової діяльності і виступає підґрунтям довіри до результатів навчання.

Світовий освітній простір демонструє сталу тенденцію до інтеграції курсів із розвитку критичного мислення в університетські програми. Ця компетентність входить до переліку так званих soft skills, які визначають конкурентоспроможність фахівця та рівень розвитку суспільства загалом. У провідних університетах світу створено різноманітні навчальні курси, спрямовані на формування аналітичних умінь, культури аргументації та навичок роботи з інформацією.

В українській вищій школі питання розвитку критичного мислення також набуває актуальності, що закріплено на законодавчому рівні. Проте на практиці ця компетентність часто формується фрагментарно, без цілісної системи та міждисциплінарного підходу. Наявні курси або мають вузьке спрямування, або зосереджуються переважно на питаннях академічного письма та боротьби з плагіатом, що не охоплює всі аспекти критичного мислення.

Аналіз наукових досліджень свідчить про поступове накопичення теоретичних напрацювань у цій сфері. Вітчизняні науковці розглядають розвиток критичного мислення як важливу педагогічну проблему, досліджують його формування у різних освітніх контекстах і за допомогою різних методів навчання. Водночас відчувається потреба в систематизації цих підходів та їх практичній реалізації у вигляді цілісного навчального курсу.

Одним із перспективних напрямів удосконалення освітнього процесу є створення міждисциплінарного курсу з критичного мислення та академічної доброчесності, який би інтегрував знання з філософії, логіки, психології,

педагогіки та інших галузей. Такий курс має бути орієнтований на практичне застосування знань, розвиток умінь аналізувати інформацію, аргументовано відстоювати власну позицію та розпізнавати маніпуляції.

Запропонована структура курсу передбачає поетапне формування відповідних компетентностей. Перший модуль доцільно присвятити засвоєнню принципів академічної доброчесності, ознайомленню з її цінностями та правилами. Другий модуль має охоплювати основи критичного мислення у повсякденному житті, зокрема аналіз логічних помилок і формування навичок постановки запитань. Третій модуль спрямований на розвиток критичного мислення у професійній та науковій діяльності, включаючи роботу з джерелами, аргументацію та розмежування наукового і псевдонаукового знання.

Важливою умовою ефективності такого курсу є використання інтерактивних методів навчання, що передбачають активну участь студентів у навчальному процесі. Доцільним є застосування дискусій, аналізу ситуацій, тестових завдань, письмових робіт та інших форм, які стимулюють самостійне мислення. Особлива увага має приділятися створенню сприятливого психологічного середовища, що сприяє відкритому обміну думками та розвитку інтелектуальної автономії студентів.

Практична реалізація курсу передбачає також проведення педагогічного експерименту, спрямованого на оцінювання рівня сформованості критичного мислення у здобувачів освіти. Для цього можуть використовуватися тестування, анкетування та інші методи збору даних. Отримані результати дозволять скоригувати зміст і методику викладання курсу, а також визначити його ефективність.

Таким чином, впровадження системного курсу з критичного мислення та академічної доброчесності є важливим кроком на шляху модернізації вищої освіти України. Це сприятиме формуванню у здобувачів освіти здатності до самостійного мислення, відповідального прийняття рішень і критичного аналізу інформації, що, у свою чергу, забезпечить підготовку конкурентоспроможних фахівців і розвиток суспільства в цілому.

Список використаних джерел:

1. Сидорова А. В. Статистичний аналіз викликів і трендів економічної кризи. Економіка і організація управління. 2017. № l (25). С. 52–58.
2. Критичне мислення: освітня платформа. URL: http://www.criticalthinking.expert/ (дата звернення: 28.04.2026.)
3. Про вищу освіту: Закон України від 1.07.2014 р. (редакція від 01.01.2018 р.) №1556-Vll. URL: http://zakon.rada.gov.uallaws/show/l556-l8 (дата звернення: 28.04.2026.)

КАЛИТА-ВЛАСЮК Ольга Ярославівна,
ГОЛУБЄВА Марія Олександрівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Вступ. Стан розвитку сучасної вищої освіти можна, з одного боку, охарактеризувати як поєднання класичних прийомів, методів навчання та інноваційних підходів та технологій, з іншого боку, величезним обсягом інформації, який «поглинає» мозок студента/ки. У цьому аспекті розвиток критичного мислення у сучасного студентства виступає необхідною педагогічною умовою формування майбутнього фахівця. Такий професіонал буде здатний до знаходження оптимальних рішень, адекватному аналізу професійних кейсів, критичної оцінки при виникненні проблем професійного спрямування та самовдосконалення. Тому, проблема розвитку критичного мислення майбутніх фахівців в різних видах діяльності досі актуальна. Дослідження поняття «критичне мислення» має вагому та значну історію в педагогіці та психології. Зміст, функції, закономірності розвитку та застосування цього поняття в різних сферах людської діяльності досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці: В. Біблер, П. Блонський, А. Брушлинський, Д. Вількеєв, Дж. Гілфорд, І. Ільясов, З. Калмикова, І. Лернер, М. Скаткін, О. Лук, О. Матюшкін, М. Махмутов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Шубинський та інші. Низка науковців присвятила дослідження формуванню та розвитку критичного мислення учнів/учениць у навчальній діяльності в середній школі (Ш. Амонашвілі, С. Векслер, В. Козаков, В. Крутецький, Г. Липкіна, Ф. Мінкіна, Л. Рибак, В. Синельніков та інші). А. Авершин, О. Бандуревич, С. Романова, М. Скорик, С. Терно, Т. Хачумян [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] та інші присвятили власні наукові розвідки проблемі формування та розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти. Цей процес поступово сприяє заміні традиційної догматичної передачі освітньої інформації до критично-оціночного діяльності у закладах вищої освіти (далі - ЗВО). Більшість вітчизняних ЗВО сьогодні впроваджують цю інноваційні освітню парадигму. Незважаючи на це, наразі відкритим залишається питання розвитку критичного мислення майбутніх фахівців з екології. І тут ми можемо скористатися також досвідом підготовки таких фахівців у ЗВО ФРАНЦІЇ. Мета роботи – теоретично досліди створення педагогічних умов для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців з екології у ЗВО ФРАНЦІЇ. Виклад основного матеріалу. Система вищої освіти у Франції базується на загальноєвропейській Болонській системі та є багатоступеневою. Система французької вищої освіти поєднує державні (Publique) університети та елітні спеціалізовані заклади (Grandes écoles). У Франції до основних видів ЗВО можна віднести Державні університети (Universités), Вищі школи (Grandes écoles), Спеціалізовані школи. Різноманітний діапазон спеціальностей пропонують найпоширеніші заклади – Державні університети (Universités). Існують також й вузькопрофільні престижні ЗВО в

галузі управління, інженерії та бізнесу для підготовки еліти – Вищі школи (Grandes écoles). Професійна підготовка фахівців у галузі мистецтва, архітектури, дизайну відбувається у Спеціалізованих школах. Як і в Україні, так і у Франції існує певна структурованість системи вищої освіти. Французька система носить назву Система LMD. Суть її така: на бакалавраті (Licence) навчання триває в середньому 3 роки після закінчення загальноосвітньої школи; магістратура (Master): навчання можливе лише після закінчення бакалаврату, в середньому триває 2 роки, але є опційним і здебільшого обирається здобувачами після отримання певного трудового досвіду за обраною спеціальністю. Докторантура/PhD (Doctorat): тут йдеться про науково-дослідні програми тривалістю від 3 до 6 років. У французьких ЗВО підготовка майбутніх екологів здійснюється у класичних державних університетах і в елітних Вищих школах (Grandes Écoles). Зрозуміло, що вибір ЗВО залежить від того, чи бажає фахівець займатися у майбутньому фундаментальною наукою, чи хоче присвятити власну професійну діяльність практичному напряму (різноманітним екологічним технологіями, інженерному менеджменту, інноваційним розробкам з безпеки довкілля та т. ін.). Низка провідних французьких ЗВО посідають найвищі місця у світових рейтингах за напрямом підготовки «Екологія та науки про довкілля». Наприклад, Університет Монпельє (Université de Montpellier) – провідний лідер у галузі екології. Тут готують магістрів із еволюції та біорізноманіття із доступом до середземноморських дослідницьких станцій. В Університеті Сорбонна (Sorbonne Université) відбувається підготовка магістрів за напрямами: біорізноманіття, екологія, еволюція; додатково готують здобувачів за спеціалізацією наук про клімат за участю вчених Міжурядової групи експертів із зміни клімату (далі - МГЕЗК) (IPCC - англ. Intergovernmental Panel on Climate Change). МГЕЗК є провідною міжнародною організацією, що створена для оцінки наукових знань, пов'язаних зі зміною клімату на нашій планеті. Університет Париж-Сакле (Université Paris-Saclay) надає професійну підготовку з комплексної програму «Біосфера». Суть програми полягає в тому, щоб на базі спостереження та лабораторних аналізів на місцях змоделювати адекватну екосистем. Університеті PSL (Université PSL) надає підготовку майбутнім екологам, яка сфокусована на дослідженнях довкілля на різних рівнях та включає інші компоненти (наприклад, École Normale Supérieure). У Франції інженерні та спеціалізовані школи (Grandes Écoles) готують фахівців-практиків. Такі фахівці можуть впроваджувати екологічні стратегії на виробництві та у бізнесі. До провідних напрямів практичної підготовки майбутніх-екологів у французьких ЗВО наразі можна віднести: • управління водними ресурсами, відходами (університет – AgroParisTech); • вирішення технологічних викликів (університет – École Polytechnique); • захист водних ресурсів, планування територій (університеті – ENGEES); • переробка відходів, якість повітря (університеті – UniLaSalle Rennes). Як проходить в освітньому процесі ЗВО формування та розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з екології у Франції. Це

залежить від форми проведення заняття, індивідуального підходу в організації навчального процесу, особливостей оцінювання пізнавальної діяльності студентства у французьких ЗВО, і, головне, в широкій практичній підготовці на базі європейських дослідних лабораторій та центрів з екології та т.ін. Говорячи про форми проведення заняття, обов'язково слід відмітити інтерактивні вправи, семінари, дебати, вебінари, проєктивні методики та т.і. При такій формі освітньої комунікації забезпечується активне обговорення конкретних теоретичних положень, аргументів, теорій, підходів, позицій тієї чи іншої сторони. У такий спосіб відточується вміння знаходити, аналізувати, порівнювати та верифікувати інформацію. Це – складові процесу формування та розвитку критичного мислення. Забезпечення ідивідуального підхіду в організації навчального процесу передбачає те, що студентство має можливість отримати індивідуальні консультації від тьюторів, лекторів, наставників під час виробничої практики із змісту есе, колективних проєктів, письмових робіт та курсових завдань. Однак, слід відмітити, що пізнавальна діяльність французького студентства взагалі, та майбутніх екологів зокрема, спирається на систематичну планомірну самостійну роботу на базі доступу, перш за все, до електронних бібліотек. У сучасних умовах організації навчального процесу зрозуміло, що поточні завдання можуть виконуватися як офлайн, так і онлайн. Однак, у французьких ЗВО захист колективних проєктів, курсових, бакалаврських, магістерських робіт та кваліфікаційні іспити (для того, щоб отримати диплом) часто-густо вимагають особистої присутності чи в університеті, чи в екзаменаційних центрах. Процес розвитку критичного мислення при цьому передбачає вміння вести наживо наукову дискусію, доповідаючи контекст кваліфікаційної роботи, та грамотно відповідаючи на запитання опонентів, членів комісії. Висновки. Дослідження розвитку змісту терміну «критичне мислення» носить історичний характер. У сучасних умовах загальної діджіталізації всіх сфер життєдіяльності людей особливо актуальною постає проблема розвитку критичного мислення студентства. Система вищої освіти у Франції та в Україні збігаються за основними критеріями, ґрунтуючись на основних положеннях Болонського процесу. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з екології в ЗВО Франції базується на сучасних формах проведення заняття, у міцному зв'язку теорії та практики, в упровадженні індивідуального підходу в організації навчального процесу, особливостях оцінювання пізнавальної діяльності студентства та т.і. Формуючи такий рівень освітньої профільної підготовки майбутніх фахівців з екології, французькі ЗВО посідають найвищі місця у світових рейтингах за напрямом підготовки «Екологія та науки про довкілля». Останнє залежить також і від того, що послідовно створюються педагогічні умови для психологічно грамотного формування та розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти Франції. Подальшого дослідження потребує аналіз освітніх Програм із підготовки майбутніх екологів у французьких ЗВО з метою визначення шляхів їхнього професійного саморозвитку та

самовдосконалення; порівняльний аналіз освітніх Програм із підготовки майбутніх фахівців з екологів на бакалавраті та на магістеріумі в Україні та у Франції. Збір основних матеріалів, особливо із франкомовних джерел, написання тексту виконала О. Я. Калита, загальна редакція – М. О. Голубєва. Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наше дослідження виконувалося в рамках наукової теми кафедри психології та педагогіки НаУКМА «Психологічні умови та механізми функціонування особистості в реаліях сучасного українського суспільства». Реєстраційний н о м е р в Ук р І Н Т Е І : 0 1 2 1 U 1 1 4 3 6 1 . Н а у к о в и й к е р і в н и к – проф. В. М. Чернобровкін.

Список використаних джерел:

1. Авершин А. О., Яковенко Т. В. Формування критичного мислення у студентів інженерно-педагогічних ВНЗ. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наук. пр. Харків : УІПА, 2009. Вип. 24–25. С. 238–246. URL: http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/ 123456789/793

2. Бандурович Т. М. Використання технології критичного мислення як засобу створення творчого мікроклімату на уроці світової літератури. Освітній інтернет-навігатор : науково-методичний інтернет-журнал. URL: http://oin.in.ua/vykorystannya-tehnolohiji-krytychnoho-myslennya- yakzasobu-stvorennya-tvorchoho-mikroklimatu-na- urotsi-svitovoji-literatury

3. Романова С., Денисевич О. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти Вісник національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка, психологія». 2009. No 2.С. 113–118. URL: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/ view/2124/2115

4. Скорик Ю. М. Критичне мислення педагога як освітня технологія. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. 2. С. 120–124.

5. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.

6. Хачумян Т. І. Поняття «критичне мислення» та його сутність у психолого-педагогічній науці. Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. Київ : ВЦ КНЛУ, 2003. Вип. 24. Ч. 2. С. 171–177.

7. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Хачумян Тетяна Іванівна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. Сковороди. Харків, 2005. 221 с.

КАЛЮЖНА Юлія Іванівна

ФІЛЬМИ ЯК ІМЕРСИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПОЛІТОЛОГІВ

Дослідження в галузі когнітивної психології та медіапедагогіки переконливо підтверджують, що кінематограф постає не просто ілюстративним доповненням до дидактичного процесу, а потужним каталізатором глибинного засвоєння знань та інтенсифікації креативного потенціалу студентів. Актуальність імплементації фільмів як імерсивного методу навчання обґрунтована унікальними когнітивними преференціями візуального наративу: згідно з репрезентативними даними, поєднання різних каналів сприйняття дозволяє підвищити рівень збереження інформації з 10% (при читанні) до 50% у випадках симультанного аудіовізуального впливу (Engert & Spencer, 2009). Сучасна освітня статистика від AssignmentHelp (2025) фіксує глобальний тренд: понад 72% освітян вже інтегрують відеоконтент у власні стратегії, оскільки 83% здобувачів вищої освіти демонструють вищу якість збереження матеріалу порівняно з традиційними лекційними форматами (Team Jedi News, 2025). Ефективність методу базується на механізмах афективного навчання: на відміну від статичних презентацій, фільм генерує емоційний резонанс, який, згідно з висновками нейронауки, забезпечує глибше кодування інформації в довготривалій пам’яті. Використання «мистецтва екрану» трансформує абстрактні політичні ідеї на відчутний досвід, спонукаючи студентів до «концептуальної експансії» та мислення поза межами канонічних підручників. Опитування підтверджують високий прагматичний потенціал методу: 68% студентів зазначають, що «кінотекст» дозволяє їм вибудувати стійкий рефлексивний зв’язок із гострими проблемами реального світу (Team Jedi News, 2025).

Парадигмальна трансформація сучасної політичної освіти диктує перехід до моделі, у якій викладач постає як фасилітатор креативного середовища та дизайнер імерсивного досвіду. Така стратегія вимагає рішучого виходу за межі конвенційного формату лекційно-семінарських занять на користь сценарного дизайну навчальних траєкторій. У цьому дискурсі «кінотекст» дефінується як повноцінний імерсивний метод, що дозволяє студентам-політологам не лише пасивно засвоювати абстрактні концепції, а й рефлексивно «проживати» складні політичні реалії через занурення в імерсивну дієгетику фільму. Це створює ефект «критичного залучення», що трансформує сухі теоретичні конструкції на глибинний екзистенційний та аналітичний досвід (Stenberg & Switek, 2023). Обґрунтовуючи цей підхід, провідна дослідниця психології креативності Мадлен Гросс зазначає: «Мистецтво ставить нас перед несподіваним. Воно виводить нас за межі поверхневого сприйняття до ширших і абстрактніших способів мислення та сприйняття. Ці ж процеси підтримують творче мислення» (Herrick, 2026). Таким чином, через зіткнення з візуальною амбівалентністю кінообразу активується «стан відкритості» – особливий когнітивний стан, що сприяє подоланню інтелектуальної інерції. У свою чергу, Лаура Міллс у контексті інноваційної креативної педагогіки наголошує, що навчання сучасного студента

має стати простором мультимодального досвіду. Він повинен інтегрувати традиційні академічні практики (читання, конспектування) із афективним переживанням політичного, яке забезпечує саме імерсивна кінопедагогіка (Mills, 2024). Це дозволяє викладачу створити умови для «особистісного, глибокого, інтимного» пізнання міжнародних відносин та внутрішньої політики, де емоційний резонанс стає фундаментом для критичної деконструкції влади.

Теоретико-методологічний фундамент імплементації фільмів у процес викладання політології закладений у працях низки дослідників, які довели валідність візуального наративу для аналізу та дослідження політичних інститутів, процесів та архітектоніки влади. Зокрема, К. Вебер обґрунтувала використання популярного кіно як інструменту критичної верифікації теорій міжнародних відносин (Weber, 2001). Л. Кузма та П. Гейні експериментально підтвердили ефективність візуалізації абстрактних концептів при вивченні зовнішньої політики (Kuzma & Haney, 2001), тоді як Р. Грегг запропонував розглядати кінематограф як «вікно у світ» для рефлексії над категоріями суверенітету, націоналізму та етики (Gregg, 1999). Особливе місце в цьому дискурсі посідає концепція М. Вейна, який через діалектику «Третього кіно» визначає екранне мистецтво як простір для соціально-культурної емансипації та політичної суб'єктивації мас, протиставляючи його гегемонії комерційного кінематографа (Wayne, 2001). Вагомий внесок у трансформацію педагогічної парадигми зробив К. Крачун, акцентуючи увагу на переході до студентоцентрованої моделі, де фільм постає як «вирівнювальний пристрій» (levelling device), що демократизує дискурс в аудиторії (Craciun, 2004). Сучасний етап розвитку напряму характеризується розширенням об'єктів аналізу: М. Стенберг та Н. Світек розробили методику вивчення порівняльної політики через ефект «критичного залучення» глядача серіалів (Stenberg & Switek, 2023); Дж. Холланд досліджує роль вигаданих телесвітів у формуванні візуальної грамотності та навичок критичного оцінювання (Holland, 2016). Прикладна значущість методу простежується у працях П. Агочука та Г. Кечечі (вплив кіно на електоральні атитюди) (Agocuk & Keçeci, 2017), Е. К. Остін (теорія державного управління (Austin, 2012) та С. Котсовіліса, який розглядає драму як цифровий імерсивний простір для осмислення природи війни та конфліктів (Kotsovilis, 2023).

В епоху експансії генеративного штучного інтелекту, здатного до швидкої компіляції знань, виникає гостра потреба у формуванні креативного мислення, заснованого на суб'єктивній рефлексії, емоційному інтелекті та здатності до нестандартного сценарування політичних процесів. Саме ці компетенції є антропологічними константами, які неможливо повноцінно алгоритмізувати. Ігнорування візуальної культури, в якій сучасні студенти існують де-факто, є стратегічною помилкою вищої школи; натомість інтеграція фільмів дозволяє конвертувати природну медіаграмотність студентів у професійні аналітичні навички.

Теоретичним фундаментом такої трансформації виступає концепція «кіно-мислення» (cine-thinking) Жиля Дельоза, де образ не просто репрезентує світ, а змушує інтелект працювати в режимі «пізнання через зустріч» (Deleuze, 1986). Експериментально доведено, що перегляд художньо амбівалентних стрічок стимулює «концептуальну експансію» – розмивання меж між ментальними категоріями, що активує «стан відкритості», необхідний для генерації інноваційних рішень у ситуаціях високої глобальної невизначеності (Cromarty et al., 2023; Herrick, 2026; Moulton, 2024). Це дозволяє студентам на якісно новому рівні досліджувати критичні вузли політичної науки: від механізмів масового протесту та ідеологічного монтажу до етичних дилем ядерного стримування, деколонізації, архітектоніки тоталітарної пропаганди, соціальної нерівності, а також сучасних дискурсів політичного фемінізму та екологічної безпеки.

Трансформація аудиторії на інтерактивну лабораторію дозволяє використовувати фільм як простір для емпіричної верифікації теорій політології. Зокрема, такі стрічки, як «Повстання штатів» (2024), стають лабораторією для аналізу внутрішньополітичної поляризації та деградації демократичних інститутів; «Ілюзія безпеки» (2023) та «Не дивіться вгору» (2021) дозволяють досліджувати архітектоніку «цифрової вразливості» та кризи експертного знання в умовах постправди; «Оппенгеймер» (2023) та «Тринадцять днів» (2000) слугують майданчиками для вивчення етики прийняття рішень та логіки ядерного стримування. Подібний підхід трансформує пасивне споживання контенту на активний процес теоретичного моделювання у штучно сконструйованих світах. Згідно з дослідженнями, імплементація імерсивних відеоматеріалів підвищує рівень залученості студентів на 45% (Team Jedi News, 2025) , забезпечуючи афективний зв’язок із матеріалом. Це дозволяє майбутнім політологам опановувати складні етичні та управлінські дилеми значно глибше, ніж через роботу виключно з текстовими джерелами.

Перехід до стратегії креативної медіапедагогіки вимагає рішучої трансформації конвенційних дискусійних форматів на користь когнітивних практик, що стимулюють дивергентне мислення (Cromarty et al., 2023). Викладач-креатор пропонує студентам індивідуалізовані траєкторії аналізу через прикладні проєкти:

- Мультимодальна деконструкція (Метод семіотичних колажів): створення візуальних рядів із кадрів фільму для експлікації того, як ракурси та іконографія влади легітимізують політичний порядок .
- Спекулятивно-аналітичне моделювання (What-if сценарії): розробка сценаріїв на основі науково-фантастичних кейсів (Moulton, 2024), де студенти здійснюють контрфактуальний аналіз наслідків екологічного колапсу чи системної деградації інститутів .
- Альтернативне наративне скриптування: проектування додаткових сцен або фіналів, що кидають виклик гегемонним наративам, дозволяючи студентам знаходити власний «авторський голос» у науці .

Реалізація цих методів забезпечує інклюзивність навчання, дозволяючи здобувачам із різними когнітивними стилями ефективно опановувати складні дилеми через механізми подвійного кодування інформації. Перспективність імплементації фільмів в освітній процес вищої школи полягає у формуванні мультимодальної грамотності, необхідної для виявлення маніпуляцій у «постправдивому» світі. В епоху домінування AI саме здатність до суб'єктивного сценарування та дельозіанського «кіно-мислення» постає унікальною антропологічною перевагою людини. Креативна педагогіка перетворює університетську аудиторію на «простір радикальних можливостей» (Mills, 2024), де майбутній політолог вчиться не просто репродукувати знання, а «мислити немислиме» (think the unthinkable), готуючись до професійної суб'єктності в умовах екстремальної глобальної невизначеності.

Список використаних джерел:

1. Agocuk, P., & Keçeci, G. (2017). The Role of Cinema and the Effect of Educational Levels of Politicians on Voting Attitude. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(12), 7941–7948. https://doi.org/10.12973/ejmste/80731
2. Austin, E. K. (2012). Cinema and Public Administration Theory in the Classroom. Administrative Theory & Praxis, 34(1), 114–119. https://doi.org/10.2753/ATP1084-1806340107
3. Craciun, C. (2004). Teaching Political Science at the Movies [Conference paper]. EPSNET Plenary Conference, Charles University, Prague, Czech Republic.
4. Cromarty, E., Young, M. A., & Elias, S. (2023). The use of film to motivate interest in students with learning differences through imagination and diverse thinking in higher education. Journal of Research Initiatives, 7(3), Article 4. https://digitalcommons.uncfsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1334&context=jri
5. Deleuze, G. (1986). Cinema 1: The movement-image (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.). London: Athlone Press.
6. Engert, S., & Spencer, A. (2009). International Relations at the Movies: Teaching and Learning about International Politics through Film. Perspectives, 17(1), 83–104.
7. Gregg, R. W. (1999). The Ten Best Films about International Relations. World Policy Journal, 16(2), 129–134
8. Herrick, D. (2026, April 9). Watching art films can make you a more creative thinker. University of California. https://www.universityofcalifornia.edu/news/watching-art-films-can-make-you-more-creative-thinker
9. Holland, J. (2016). Visual literacy in international relations: Teaching critical evaluative skills through fictional television. International Studies Perspectives, 17(2), 173–186. https://doi.org/10.1111/insp.12098

10. Kotsovilis, S. (2023, February 10–12). Drama as a digital learning space in the political science classroom [Working draft]. 2023 APSA Teaching and Learning Conference, Baltimore, MD, United States.

11. Kuzma, L. M., & Haney, P. J. (2001). And... Action! Using Film to Learn About Foreign Policy. International Studies Perspectives, 2(1), 33–50.

12. Mills, L. (2024, January 3). Creative pedagogy: Teaching the international innovatively and intimately. British International Studies Association. https://www.bisa.ac.uk/articles/creative-pedagogy-teaching-international-innovatively-and-intimately

13. Moulton, J. F. G. (2024, February 8). Using science fiction and creative writing in a political science classroom. Political Science Educator, 27(2). https://educate.apsanet.org/using-science-fiction-and-creative-writing-in-a-political-science-classroom

14. Stenberg, M., & Switek, N. (2023). Using television series to teach comparative and European politics. European Political Science, 22, 325–348. https://doi.org/10.1057/s41304-022-00395-5

15. Team Jedi News. (2025, October 16). Learning through cinema: How films inspire education and critical thinking. Jedi News. https://www.jedinews.com/misc/articles/learning-through-cinema-how-films-inspire-education-and-critical-thinking/

16. Wayne, M. (2011). Political Film: Third Cinema Dialectics (Trans. Ertan Yılmaz). İstanbul: Yordam Book.

17. Weber, C. (2001). The Highs and Lows of Teaching IR Theory: Using Popular Films for Theoretical Critique. International Studies Perspectives, 2(3), 281–287. https://www.jstor.org/stable/44218170

18. Yılmaz, B., & Radeljić, B. (2025). Star Trek as a laboratory for international relations: science fiction as a teaching method in global governance. Cogent Social Sciences, 11(1). https://doi.org/10.1080/23311886.2025.2533288

КАСЯНЧУК Віктор Миколайович

ПОРІВНЯЛЬНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ТРАДИЦІЙНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА VR\AR ТЕХНОЛОГІЙ

Порівняльний аналіз ефективності традиційної реабілітації та використання технологій віртуальної реальності (VR) і доповненої реальності (AR) є актуальним напрямом сучасної медичної науки та практики. Традиційна реабілітація ґрунтується на перевірених методах фізичної терапії, лікувальної фізкультури, масажу, фізіотерапевтичних процедур та психологічної підтримки. Вона передбачає взаємодію пацієнта з фахівцем, індивідуальний підхід та контроль за виконанням вправ. Водночас розвиток цифрових технологій сприяв

впровадженню інноваційних методів, зокрема VR і AR, які значно розширюють можливості реабілітаційного процесу.

Традиційна реабілітація характеризується високим рівнем клінічної обґрунтованості та багаторічним досвідом застосування. Вона забезпечує комплексний вплив на організм, враховуючи фізичний, психологічний та соціальний аспекти відновлення. Основною перевагою є можливість постійного контролю з боку лікаря або реабілітолога, що дозволяє коригувати програму лікування в реальному часі. Однак цей підхід часто потребує значних часових витрат, регулярного відвідування медичних закладів та може бути менш мотивуючим для пацієнтів, особливо при тривалому лікуванні.

Технології віртуальної реальності (VR) створюють штучне інтерактивне середовище, в якому пацієнт може виконувати вправи, взаємодіючи з віртуальними об’єктами. Це сприяє підвищенню мотивації, залученості та емоційного комфорту. Використання VR дозволяє моделювати різні життєві ситуації, що є особливо ефективним у неврологічній реабілітації, відновленні після інсульту, травм опорно-рухового апарату та у психотерапії. Крім того, VR забезпечує можливість точного відстеження прогресу пацієнта завдяки цифровим показникам.

Доповнена реальність (AR), на відміну від VR, інтегрує віртуальні елементи у реальне середовище, що дозволяє пацієнту виконувати вправи у звичних умовах, отримуючи підказки та візуальні інструкції. AR є особливо корисною для тренування координації рухів, рівноваги та просторового орієнтування. Вона поєднує переваги реального світу з можливостями цифрових технологій, що робить процес реабілітації більш природним і адаптивним.

Порівнюючи ефективність традиційної реабілітації та VR/AR технологій, слід зазначити, що інноваційні підходи демонструють високі результати у підвищенні мотивації пацієнтів та покращенні функціональних показників. Дослідження показують, що використання VR може пришвидшити відновлення рухових функцій завдяки багаторазовому повторенню вправ у цікавій формі. AR, у свою чергу, сприяє кращому засвоєнню рухових навичок через інтеграцію навчання у повсякденну діяльність.

Водночас VR і AR не можуть повністю замінити традиційну реабілітацію. Вони виступають ефективним доповненням, яке підсилює результати лікування. Основними обмеженнями є висока вартість обладнання, потреба у технічному забезпеченні, а також необхідність навчання персоналу. Крім того, не всі пацієнти можуть однаково добре адаптуватися до цифрових технологій, особливо люди похилого віку.

Важливим аспектом є індивідуалізація реабілітаційного процесу. Поєднання традиційних методів із VR/AR дозволяє створити гібридні програми, які враховують особливості стану пацієнта, його потреби та можливості. Такий підхід забезпечує більш ефективне відновлення функцій організму та підвищує якість життя пацієнтів.

Порівняльна ефективність традиційної реабілітації та VR/AR технологій свідчить про доцільність їх комплексного застосування. Традиційні методи залишаються основою реабілітації, тоді як VR і AR виступають інноваційним інструментом, що підвищує ефективність, мотивацію та доступність лікування. Подальший розвиток технологій та їх інтеграція у медичну практику відкривають нові перспективи для вдосконалення реабілітаційних процесів.

Сучасні тенденції розвитку медицини свідчать про поступовий перехід від суто класичних підходів до інтегрованих цифрових рішень у сфері реабілітації. Традиційна реабілітація, яка базується на фізичній взаємодії між пацієнтом і спеціалістом, забезпечує високий рівень довіри та психологічної підтримки, що є важливим фактором успішного відновлення. Водночас технології VR та AR сприяють створенню нового типу взаємодії — «людина–цифрове середовище», що відкриває можливості для більш гнучкого та персоналізованого підходу до лікування.

Однією з ключових переваг VR у реабілітації є можливість повного занурення пацієнта у віртуальне середовище, що дозволяє відволікти увагу від болю та страху перед виконанням вправ. Це особливо важливо при реабілітації після травм, оперативних втручань або неврологічних порушень. Завдяки ефекту присутності пацієнт відчуває себе учасником гри чи симуляції, що значно підвищує рівень залученості та регулярність виконання вправ.

AR-технології забезпечують більш м’яке впровадження цифрових інструментів у процес реабілітації, оскільки не ізолюють пацієнта від реального світу. Це дозволяє зберігати природність рухів і сприяє кращому перенесенню набутих навичок у повсякденне життя. Наприклад, використання AR-інструкцій під час ходьби або виконання вправ допомагає пацієнту одразу застосовувати отримані навички в реальному середовищі.

У порівнянні з традиційною реабілітацією, VR і AR забезпечують високий рівень об’єктивізації результатів. Системи автоматично фіксують точність рухів, швидкість виконання, кількість повторень та інші параметри, що дозволяє лікарям отримувати детальну аналітику та коригувати програму лікування. У традиційній практиці така оцінка часто залежить від суб’єктивного сприйняття фахівця.

Ще однією важливою перевагою VR/AR є можливість дистанційної реабілітації. Пацієнти можуть виконувати вправи вдома під наглядом лікаря через цифрові платформи, що особливо актуально для людей із обмеженою мобільністю або тих, хто проживає у віддалених районах. Традиційна реабілітація вимагає фізичної присутності у медичному закладі, що не завжди є зручним або можливим.

Економічний аспект також відіграє важливу роль у порівнянні цих підходів. Хоча впровадження VR/AR потребує значних початкових інвестицій, у довгостроковій перспективі ці технології можуть зменшити витрати на лікування за рахунок скорочення тривалості реабілітації та зменшення кількості

повторних звернень до лікаря. Традиційна реабілітація, навпаки, передбачає постійні витрати на персонал, обладнання та інфраструктуру.

Психологічний фактор є одним із ключових у процесі відновлення. VR-технології дозволяють створювати позитивне емоційне середовище, що знижує рівень стресу, тривожності та депресії у пацієнтів. Ігрові елементи (гейміфікація) стимулюють досягнення результатів і формують відчуття прогресу. У традиційній реабілітації цей аспект часто залежить від індивідуальних якостей фахівця та мотивації пацієнта.

Водночас існують певні ризики використання VR/AR, зокрема можливість виникнення кіберхвороби (запаморочення, нудоти), перевантаження сенсорної системи або технічних збоїв. Традиційна реабілітація у цьому плані є більш стабільною та передбачуваною, оскільки не залежить від цифрових пристроїв.

Ефективність реабілітації значною мірою залежить від віку пацієнта. Молодші люди зазвичай швидше адаптуються до VR/AR технологій і демонструють кращі результати при їх використанні. Для людей похилого віку традиційні методи можуть бути більш зрозумілими та комфортними, хоча поступове навчання дозволяє і їм успішно користуватися новітніми технологіями.

КЕРПАТЕНКО Юлія Вікторівна

КРИТИЧНЕ ТА КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ: НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АНАЛІЗУ ІНФОРМАЦІЇ З ІНОЗЕМНИХ ДЖЕРЕЛ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІЛЕЙ

Здобувачі у сучасній системі вищої освіти дедалі частіше опрацьовують іноземні джерела інформації, зокрема міжнародні наукові публікації, аналітичні записки, звіти глобальних організацій, матеріали іноземних засобів масової інформації, корпоративну звітність транснаціональних компаній, тощо. Такі джерела сприяють розширенню аналітичного горизонту, формуванню порівняльної перспективи та підвищенню доказовості академічних висновків. Водночас їх використання супроводжується специфічними ризиками, серед яких: хибне тлумачення контексту, культурна та ідеологічна упередженість, перекладацькі спотворення, нееквівалентність понять, а також відмінності у стандартах обґрунтування та подання інформації. У зв’язку з цим навчання студентів аналізу іноземних джерел для професійних цілей потребує системного

поєднання критичного та креативного мислення. Критичне мислення забезпечує оцінювання достовірності, логічної узгодженості та релевантності інформації, тоді як креативне мислення сприяє синтезу, перенесенню знань між різними контекстами та розробленню інноваційних рішень, що ґрунтуються на доказах.

Варто донести до здобувачів вищої освіти те, що сам по собі доступ до інформації не гарантує здатності коректно її інтерпретувати та застосовувати. Тому сформованість навичок критичного осмислення інформації, особливо у випадках її використання для академічних, професійних або дослідницьких завдань, розглядається як один із ключових результатів університетської підготовки. Критичне мислення уможливлює здійснювати експертну оцінку якості, надійності, логічної структури та практичної придатності інформації, тоді як креативне мислення сприяє багатовимірному баченню проблеми, генерації альтернативних інтерпретацій, розв'язанню комплексних завдань і застосуванню знань у різних сценаріях розвитку подій. Важливо підкреслити, що іноземні джерела не зводяться до інформації іншою мовою: вони продукуються в межах конкретних інституційних, правових, економічних і культурних систем та нерідко містять неявні припущення, які можуть бути непомітними для недосвідченого читача. Здобувачі можуть стикатися з незнайомими інституціями (наприклад, регуляторними органами, судовими системами, податковими режимами), відмінними визначеннями ключових, а також із різними видавничими конвенціями (стандарти цитування, вимоги щодо прозорості даних, практики рецензування).

Важливим є врахування того, що іноземна інформація часто подається опосередковано через переклади, вторинні виклади або автоматизовані інструменти, що здатні редукувати смислові нюанси або некоректно передавати спеціалізовану термінологію. Це набуває особливої ваги в аналізі правових, фінансових і політичних текстів, де навіть незначні термінологічні відхилення можуть суттєво змінювати зміст.

У практиці навчання поширеним є явище так званого «упередження престижу», коли іноземні джерела сприймаються як апріорно авторитетні, особливо за умови їх походження з відомих країн або від впливових міжнародних інституцій. Перед викладачами постає завдання корегування такого сприйняття через наголос на тому, що надійність інформації визначається не походженням, а прозорістю доказової бази. Відповідно здобувачі вищої освіти мають опановувати критерії оцінювання авторства, інституційної афіліації, редакційних стандартів, методологічної валідності, походження даних та якості посилань. Доцільним є використання підходу «ланцюг твердження-доказ», що передбачає послідовне з'ясування: яке саме твердження сформульоване; які дані або міркування його обґрунтовують; яким способом отримано дані; чи позначені обмеження; чи розглядаються альтернативні пояснення. Такий аналіз дозволяє відмежовувати висновки, засновані на дослідженнях, від риторичних або переконувальних конструкцій.

У вищій освіті іноземні джерела використовуються для широкого спектра завдань: підготовки наукових та курсових робіт, участі в академічних дискусіях, підготовці презентацій, розв'язанні професійних кейсів, порівнянні теоретичних підходів, проєктуванні практичних рішень, а також обґрунтуванні управлінських або професійних дій. У кожному з цих випадків необхідною є інтеграція критичного та креативного мислення: критичне мислення забезпечує верифікацію тверджень, відокремлення фактів від оціночних суджень, виявлення логічних помилок і оцінювання доказовості, тоді як креативне мислення сприяє встановленню зв'язків, формуванню альтернативних перспектив і генерації нових відповідей на складні проблеми.

Типовою проблемою є початок збору матеріалів без сформульованого запиту, що зумовлює накопичення надмірної, нерелевантної або ненадійної інформації. Чітко визначена мета підвищує селективність роботи з матеріалом та забезпечує більш упорядковану аналітичну процедуру.

Суттєвим компонентом є навчання оцінюванню джерел. З огляду на домінування цифрових ресурсів, некритичне використання будь-яких матеріалів є методологічно неприйнятним. У зв'язку з цим здобувачі вищої освіти мають опановувати критерії авторитетності, точності, об'єктивності, актуальності та відповідності меті. В академічному контексті важливо навчити розрізняти рецензовані статті, офіційні документи, експертні звіти, підручники, медіапублікації, блоги та контент соціальних мереж, усвідомлюючи різні рівні достовірності та функціональне призначення кожного типу джерел.

Разом з тим аналіз інформації не може обмежуватися лише перевіркою достовірності. Він передбачає глибинну інтерпретацію: ідентифікацію ключових ідей, встановлення зв'язків між поняттями, порівняння перспектив і пояснення значення даних у конкретному контексті. Розвитку таких умінь сприяють завдання на узагальнення, класифікацію, порівняння та пояснення. Наприклад, робота з двома текстами на одну тему з подальшим визначенням подібностей і відмінностей в аргументації, доказах і висновках одночасно розвиває критичне мислення (оцінка логіки), а також креативне мислення (синтез позицій і формулювання власної аргументації).

Креативне мислення набуває особливої значущості в ситуаціях роботи зі складними, неоднозначними або суперечливими даними, коли відсутня єдина «правильна» відповідь. У таких випадках здобувачі мають опрацьовувати кілька можливих пояснень, рішень або підходів. Ефективними педагогічними інструментами є відкриті запитання, проблемно-орієнтоване навчання, кейс-метод, симуляції та проєктна діяльність. Такі формати передбачають послідовність: первинна критична верифікація даних з наступним творчим конструюванням рекомендацій або моделей, що спираються на доказову базу.

Для одночасного розвитку критичного й креативного мислення доцільно навчати здобувачів вищої освіти різних типів запитань. Критичні запитання спрямовані на перевірку точності, доказовості, суперечностей, припущень

автора та інформаційних прогалин. Креативні запитання орієнтовані на альтернативні інтерпретації, варіативні рішення, можливості перенесення ідей у нові контексти та аналіз сценаріїв зміни умов. Такий підхід забезпечує перехід від оцінювання до інноваційного мислення, коли інформація використовується як ресурс для формування нового знання, а не лише як об'єкт критики.

Дискусія та дебати також є дієвими засобами розвитку аналітичних компетентностей у аудиторній роботі. Вони формують навички аргументації, роботи з контраргументами, доказового обґрунтування позицій і корекції висновків з урахуванням альтернативних перспектив. Водночас дискусійна діяльність потребує структурованого педагогічного супроводу: вимоги до використання надійних джерел, заборони на емоційні або недоведені твердження та дотримання академічної етики комунікації.

Додатково ефективним є порівняльний аналіз (теорій, емпіричних результатів, політик, історичних подій, правових документів, професійних практик), оскільки він вимагає вибору критеріїв і структурованого зіставлення. Наприклад, порівнюючи наукові статті, доцільно оцінювати дослідницьке питання, методологію, доказову базу, висновки та обмеження; порівнюючи практичні рішення — їхню ефективність, вартість, етичні наслідки, ризики та довгостроковий вплив.

Визначальною є роль викладача у поетапному формуванні аналітичних умінь: на початковому етапі здобувачі вищої освіти потребують чітких моделей і демонстрації процедур аналізу (зокрема через метод «мислення вголос»), після чого підтримка поступово зменшується (від навідних запитань — до часткових підказок і самостійної роботи). Паралельно необхідно стимулювати рефлексію як складник метакогніції: усвідомлення того, як саме здобувач вищої освіти обирає джерела, застосовує критерії та змінює власне розуміння теми внаслідок аналізу.

Цифрові технології здатні посилювати навчання аналізу інформації (через доступ до баз даних, електронних бібліотек, інструментів візуалізації, платформ співпраці та AI-рішень), однак їх застосування має бути критично виваженим. Здобувачі вищої освіти повинні усвідомлювати, що алгоритмічні інструменти можуть продукувати неповну, упереджену або некоректну інформацію, тому необхідні навички верифікації, порівняння джерел, коректного цитування та запобігання плагіату. У цьому сенсі цифрова грамотність безпосередньо інтегрується з критичним мисленням.

Отже, навчання здобувачів вищої освіти аналізу іноземних джерел для професійних цілей є найбільш результативним за умови інтегрованого розвитку критичного та креативного мислення.

КІБІЧ Денис Олександрович

INTEGRATION OF CRITICAL AND CREATIVE THINKING AS A RESOURCE FOR THE INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

Relevance of the study. The conditions for the development of modern society are continuous transformations, a high level of uncertainty, and the rapid obsolescence of information. In such realities, the traditional educational paradigm, focused on the reproductive acquisition of knowledge, loses its effectiveness. The modern labor market and the scientific community require specialists capable not only of analyzing available data but also of generating unconventional solutions, creating an innovative product. For a long time in the academic environment, critical and creative thinking were viewed as polar constructs: critical thinking as analytical and evaluative, and creative thinking as divergent and imaginative [1]. However, creativity without critical analysis leads to the generation of unviable ideas, while critical thinking without a creative component threatens intellectual stagnation. Therefore, the integration of these two types of thinking becomes a key resource for the formation of an innovative personality, which determines the acute relevance of this study. The Gemini artificial intelligence search model was used for analysis and source retrieval when writing the article [2].

Purpose of the study. To theoretically substantiate the mechanisms of integrating critical and creative thinking as a unified cognitive resource and to determine the pedagogical conditions for its effective use for the innovative development of the individual within the modern academic environment.

Research Methodology. To achieve this goal, a complex of complementary theoretical methods was used, among which a leading role was played by the analysis and synthesis of scientific, psychological, and pedagogical literature to determine the essential characteristics of the studied concepts. At the same time, the application of the comparative method made it possible to contrast the specifics and phases of critical and creative thinking, while the method of scientific modeling combined with a systemic-structural approach provided an opportunity to develop a conceptual scheme for their integration into the higher education process, considering the academic environment as a holistic ecosystem for the innovative development of the individual.

Main Body. The innovative development of an individual is a complex process of qualitative changes that requires a profound synergy of creative thinking, which ensures the phase of generating new ideas and overcoming stereotypes, and critical thinking, fully responsible for the phase of selection, fact verification, and risk assessment. The integration of these two cognitive modes forms a continuous cycle where creativity generates extensive material for analysis, and the critical approach shapes it into a practically valuable innovative product. The ideal platform for forming such synergistic thinking is the modern academic environment, which today requires a decisive transition from an authoritarian to a facilitative learning model through the

implementation of problem-oriented approaches, interdisciplinary research projects, and a culture of tolerance for justified mistakes. Thanks to such an environment, the learner goes through a sequential path from the receptive-analytical perception of information to the stage of independent production and implementation of innovations, which ultimately forms a stable internal intellectual resource crucial for the further high competitiveness of a specialist in the modern market [3].

Conclusions. Summarizing the above, it is worth emphasizing that the integration of critical and creative thinking acts as a fundamental prerequisite for the innovative development of the individual, as these processes form an inseparable dialectical unity necessary for solving the complex tasks of our time. In view of this, the modern academic environment must purposefully construct educational situations (through design thinking, debates, open-ended tasks) that require the simultaneous engagement of both types of thinking, which will allow for the effective transformation of the learner from a passive consumer into an active creator of innovations. Accordingly, such a synthesis ensures readiness for independent professional and personal advancement in the face of global challenges, and the prospects for further scientific research in this direction are seen in the development of standardized measurement tools for the objective assessment of the level of formation of integrated critical-creative thinking among participants in the academic process [4].

References:

1. **Bostrom, N. (2024).** Deep utopia: Life and meaning in a solved world. Ideapress Publishing.
2. **Google. (2026).** Gemini 3.1 Pro [Large language model]. Retrieved March 22, 2026, from https://gemini.google.com
3. **Imam Alhakam, Triono, W., Mustofa, A., Bahaeldin, A., & Muthoifin, E. A. (2024).** Development of the concept of the ideal teacher personality of Ibn Sahnun and al-Zarnuji for the integrity of modern education. Solo Universal Journal of Islamic Education and Multiculturalism, 2(2). https://doi.org/10.61455/sujiem.v2i02.200
4. **Wong, B., & Chiu, Y. L. T. (2019).** Exploring the concept of 'ideal' university student. Studies in Higher Education, 46(3), 497–508. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1643302

КЛЕПАР Марія Василівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В МУЗИЧНОМУ АНАЛІЗІ ТА ВИКОНАВСЬКІЙ ПРАКТИЦІ

У сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні, що супроводжується її активною інтеграцією до європейського освітнього простору, особливої актуальності набуває проблема формування критичного мислення

майбутніх фахівців мистецького профілю. Зазначена тенденція пов'язана з переходом від знаннєвої парадигми до компетентнісної, яка передбачає не лише накопичення інформації, а й здатність до її осмислення, аналізу, оцінювання та творчого застосування. У сфері музичного мистецтва ця компетентність визначає рівень професійної зрілості виконавця, його готовність до інтерпретаційної діяльності та художньої комунікації. Критичне мислення в академічному музичному середовищі постає як складна інтегративна якість особистості, що охоплює аналітичний, рефлексивний і креативний компоненти. Воно формується у процесі системної роботи з музичним текстом і передбачає здатність до постановки проблемних запитань, виявлення внутрішніх закономірностей музичного твору, аналізу його структурних, жанрових і стилістичних характеристик, а також до аргументованого обґрунтування власної інтерпретації. Важливим аспектом є розвиток метакогнітивних умінь, зокрема здатності до самоспостереження, самоаналізу та самокорекції виконавської діяльності. Аналіз музичного твору виступає фундаментальною основою формування інтерпретаційної концепції. Він охоплює дослідження форми, гармонічної мови, фактури, тематизму, інтонаційної природи та драматургії. У сучасному музикознавстві аналіз розглядається як багаторівневий процес, що включає не лише теоретичний, а й культурно-історичний, семантичний і герменевтичний виміри. Як зазначає Оксана Овчаренко, інтерпретаційний аналіз є необхідною складовою професійної підготовки музиканта, оскільки забезпечує цілісне розуміння художнього змісту твору та сприяє інтеграції теоретичних знань і виконавської практики [1, с. 47]. Практична реалізація критичного мислення набуває особливої значущості у виконавській діяльності, де музикант виступає як активний інтерпретатор художнього тексту. Робота над поліфонічними творами Йоганна Себастьяна Баха вимагає від виконавця не лише точності відтворення нотного матеріалу, а й глибокого розуміння логіки голосоведення, функціональної взаємодії голосів, принципів барокової стилістики та музичної риторики. У цьому контексті критичне мислення проявляється у здатності аналізувати різні виконавські традиції (зокрема історично інформоване виконання та романтизовану інтерпретацію), зіставляти їх і робити обґрунтований художній вибір. Водночас особливої уваги заслуговує звернення до українського музичного репертуару як важливого чинника формування національно свідомого музиканта. Зокрема, творчість Мирослав Скорик демонструє органічне поєднання сучасних композиторських технік із національними інтонаційними джерелами. Аналіз і виконання його творів вимагає від студента глибокого розуміння стилістичної багатошаровості, інтонаційної виразності та жанрової специфіки. [7, с.29]/ Наприклад, «Мелодія» Мирослав Скорик є яскравим прикладом твору, в якому лаконічність музичної мови поєднується з глибоким емоційним змістом. Виконавець має виявити внутрішню драматургію, відчути розвиток музичної думки, точно передати динамічні й агогічні нюанси. Критичне мислення у цьому випадку полягає у

здатності уникнути поверхневого сентименталізму, осмислити художній зміст твору та сформувати індивідуальну, стилістично виважену інтерпретацію. Не менш важливим є звернення до спадщини Микола Лисенко, який заклав основи національної композиторської школи. Аналіз його творів передбачає врахування фольклорних джерел, ладо-інтонаційної специфіки та особливостей музичної драматургії. Це сприяє формуванню історичного мислення та розуміння генези української музичної культури. Сучасний етап розвитку музичного мистецтва репрезентує творчість Валентин Сильвестров, у якій особливого значення набувають категорії тиші, простору та «післязвуччя». Інтерпретація його музики вимагає від виконавця високого рівня аналітичного мислення, здатності до тонкого слухового сприйняття та філософського осмислення музичного часу. Важливим інструментом розвитку критичного мислення є порівняльний аналіз різних виконавських інтерпретацій. Прослуховування та зіставлення записів відомих виконавців дозволяє студентам сформувати власну систему естетичних критеріїв, розвинути здатність до аргументованого оцінювання та усвідомлення багатоваріантності музичного прочитання. За дослідженнями Наталії Гуральник, така діяльність сприяє підвищенню рівня виконавської культури та розвитку самостійності мислення [2, с. 115]. Педагогічні умови формування критичного мислення передбачають впровадження інноваційних методів навчання, зокрема проблемного підходу, дискусій, аналітичних завдань і творчих проєктів. Важливою є зміна ролі викладача, який виступає не лише транслятором знань, а й модератором освітнього процесу. Як зазначає Лариса Масол, мистецька освіта має бути спрямована на розвиток особистості, здатної до творчого мислення та інтерпретації художніх образів [3, с. 4]. У контексті цифровізації освіти критичне мислення набуває особливого значення. Сучасні інформаційні ресурси відкривають широкі можливості для самостійного навчання, проте водночас потребують від студентів уміння критично оцінювати інформацію, відбирати релевантні джерела та уникати некритичного сприйняття. Аналіз різних інтерпретацій одного твору на цифрових платформах сприяє розвитку аналітичних навичок і формуванню власної художньої позиції. Отже, критичне мислення є ключовою компетентністю у професійній підготовці музиканта. Воно забезпечує глибоке розуміння музичного мистецтва, формує здатність до самостійного аналізу, інтерпретації та оцінювання, сприяє розвитку творчого потенціалу та підвищує рівень виконавської майстерності. Посилення уваги до українського музичного репертуару в цьому процесі не лише збагачує зміст освіти, а й сприяє формуванню культурної ідентичності та національної свідомості майбутніх фахівців. Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробкою ефективних методик розвитку критичного мислення з урахуванням сучасних освітніх і технологічних викликів.

Список використаних джерел:

1. Овчаренко О. С. Інтерпретаційний аналіз музичного твору у підготовці сучасного музиканта . Мистецька освіта в Україні. 2021. № 2. С. 45–52.

2. Гуральник Н. П. Розвиток критичного мислення студентів мистецьких спеціальностей .Педагогічні науки: теорія та практика. 2022. № 3. С. 112-118.
3. Масол Л. М. Компетентнісний підхід у мистецькій освіті: сучасні виклики . Мистецтво та освіта. 2020. № 1. С. 2–7.
4. Козир А. В. Формування аналітичного мислення майбутніх музикантів Актуальні питання мистецької педагогіки. 2024. № 2. С. 33–39.
5. Бондаренко І. В. Цифрові технології у музичній освіті: виклики та перспективи . Освітні інновації. 2025. № 1. С. 55–61.
6. Цуркан М. В. Мирослав Скорик: стильові особливості творчості та національна ідентичність в українській музиці. Українське музикознавство. 2021. № 4. С. 25–33.
7. Скорик М. «Мелодії» та вибрані твори: інтерпретаційні підходи в сучасній виконавській практиці. Київ: Music Ukraine Publishing, 2019

КОВАЛЕНКО Наталія Дмитрівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ІНСТРУМЕНТ У ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вивчення історії української мови є надважливим для формування національної ідентичності та збереження культурної спадщини, а особливо сьогодні – у час війни, поширення ворожих наративів про українську націю.

Для мовознавців, які досліджують постання й етапи розвитку української мови, критичне мислення є ключовим інструментом, адже вивчення цієї проблеми тісно взаємопов’язане не лише з різними галузями науки, а й з політикою, ідеологією та історичними міфами, що панували в часи імперій.

Зазначимо, що історію української мови часто викривлювали, подавали хибні твердження з метою применшення або й цілковитого заперечення її окремішності й давнини постання. У різні періоди, зокрема за часів російської імперської та радянської мовної політики, були намагання применшити її самостійність або представити як «діалект» іншої мови. Без критичного

мислення дослідники некритично відтворювати ці застарілі або ідеологічно вмотивовані наративи.

Джерела з історії української мови є різнорідними: літописи, рукописи, художні тексти, офіційні документи. Їх створювали в різний час, умовах і з різною метою, але саме критичне мислення допомагає оцінювати достовірність таких джерел, враховувати контекст їх написання та відрізняти факти від будь-яких фальшувань. Прикладом критичного та науково достовірного осмислення мовних джерел для висновків про формування української мови є праці Івана Огієнка [1], Юрія Шевельова [2] та ін., у яких підтверджено, що українська мова сформувалася на основі праслов'янських діалектів, вона не є похідною від давньоруської «спільної» мови, а розвивалася паралельно, маючи унікальні риси вже в ранні періоди. Зазначимо, що в мовознавстві існувало багато гіпотез і наукових дискусій про формування української мови, а це потребує зваженого аналізу аргументів різних шкіл. Саме критичне мислення дозволяє не приймати жодну теорію як «даність», а перевіряти її на основі доказів, достовірних даних та ін.

Вивчення здобутків учених XIX – XX ст. через призму критичного аналізу, сучасні розвідки, присвячені дослідженню діалектного розмаїття української мови, переконують у тому, що важливим етапом вивчення еволюції мови є фіксація та укладання словників живого народного мовлення конкретної доби як правдивих свідчень матеріального та духовного життя українців. Крім того, для об’єктивного дослідження важливо розуміти, що мовні та етнічні ідентичності змінювалися з часом.

Нарешті, критичне мислення сприяє формуванню незалежної наукової позиції. Мовознавець не лише відтворює знання, а й аналізує, переосмислює та, за потреби, спростовує усталені погляди. Без критичного мислення дослідження зокрема історії української мови ризикує перетворитися на повторення міфів, а з ним воно стає справді науковим, об’єктивним і ґрунтовним.

Сьогодні, у час війни, це питання не лише науки, а й безпеки та ідентичності держави. Саме критичне мислення для мовознавців стає особливо важливим з кількох причин.

По-перше, мовні гасла про українську як мову окремої нації є частиною інформаційної війни. Заяви про «неіснування» українців чи «несамостійність, регіональність» української мови – це не наукові висновки, а політичні наративи, які мають на меті виправдати агресію ворога. Такі ідеї та висловлювання вже використовували в історії, згадаймо Валуєвський циркуляр, Емський указ та ін., коли українську мову обмежували або забороняли. Саме критичне мислення в дослідженні даних дозволяє відрізнити наукові аргументи від ворожої пропаганди.

По-друге, воно допомагає захистити академічну доброчесність, адже у складні часи зростає тиск, як зовнішній, так і внутрішній, приймати чи поширювати «зручні» або «емоційно привабливі» пояснення. Зауважимо, що

мовознавство має спиратися на ґрунтовні та безперечно наукові докази: застосування порівняльно-історичного методу, аналіз письмових пам'яток, виокремлення фонетичних, лексичних і граматичні закономірностей у розвитку слов'янських мов загалом та української зокрема. Критичний підхід не дозволяє підміняти науку ідеологією, навіть якщо ця ідеологія здається «своєю».

По-третє, це питання збереження мовної та культурно-звичаєвої спадщини, адже заперечення існування національної мови – це спроба фальшувати чи взагалі знищити частину історії народу. Критично мислячий дослідник може довести тягліcть розвитку української мови, її самобутність і зв'язок з історією становлення славістики.

По-четверте, критичне мислення важливе для комунікації з міжнародною аудиторією, адже у світі, як це можемо спостерігати сьогодні, часто бракує інформації про історію України та української мови, тому науково обґрунтовані, чіткі й перевірені аргументи мають велике значення, тому що допомагають протистояти дезінформації на глобальному рівні.

І нарешті, критичне мислення захищає від ще однієї помилки – коли у відповідь на пропаганду виникає спокуса створювати власні спрощені або міфологізовані версії історії української мови, а це підриває довіру до науки.

Отже, в умовах війни критичне мислення – це інструмент не лише пізнання, а й опору: воно дозволяє зберігати правдиву історичну картину, протистояти маніпуляціям і водночас залишатися в межах наукової доброчесності.

Список використаних джерел:

1. Огієнко І. Історія української літературної мови. Київ, 2001.
2. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови / пер. з англ. С. Вакуленко, А. Даниленко. Харків : Акта, 2002. XII, 1054. (Класика Української Науки).

КОВАЛЬ Людмила Михайлівна

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Креативність є основним ресурсом розвитку сучасної освіти. Всі учасники освітнього процесу зважають на оточуюче їх середовище, комфортні умови, взаємну підтримку та ентузіазм, які сприяють перебігу навчання, проте головною рушійною силою ефективності у освітньому процесі є все ж таки – особа вчителя. Сучасний вчитель – це унікальна особистість, яка має поєднувати в собі багато ролей, і від рівня розвитку його креативності, від уміння розвивати себе і постійно змінюватись, підлаштовуватись під умови та ситуації, модифікуватись

і бути мобільним, залежить результат його співпраці з дітьми та результат їх навченості.

Майбутній вчитель фізичної культури в умовах війни має бути не лише добре фізично складеним, а вміти швидко відреагувати на нові умови та вимоги: вирішувати надскладні ситуації з проведенням занять дистанційно, в укритті, без інвентарю, вміти працювати в інклюзивних класах, з дітьми з особливими освітніми потребами, вміти швидко навчити дітей новим рухам та новим видам спорту. Кожне окреме заняття з фізичної культури неможливо продумати на всі сто відсотків від початку до кінця, оскільки динамічність, настрої дітей, їх рівень оволодіння новими рухами і навичками, вимагає від вчителя вміння швидко відреагувати і змінити або підхід, або методику, або темп проведення та ін. Тобто, у процесі навчання в закладах вищої освіти майбутні вчителі фізичної культури, в опануванні основних методик, мають працювати над розвитком креативного мислення, починаючи з першого курсу.

По суті, креативність – це не «космічний» процес чогось надзвичайного. Це, ніби бачення «третім оком», тобто – бачити трохи більше, ніж це побачили інші. Наприклад: поєднати два відомих гімнастичних елементи та приєднати елемент з легкої атлетики; ми побачимо з яким інтересом діти будуть виконувати щось вже відоме їм, але те, що ніколи ніхто не робив у такому виконанні та послідовності. Це створення нових зв’язків, це вміння поєднати частини свого досвіду і синтезувати у щось нове. До прикладу створення гібридних видів спорту: текбол (футбол з елементами настільного тенісу та волейболу), піклбол (теніс, бадмінтон та настільний теніс), падел (теніс та сквош).

Відповідно до вимог навчальної програми з фізичної культури НУШ, під час проведення занять потрібно формувати десять ключових компетентностей через діяльнісний підхід, орієнтуючись на гармонійний розвиток особистості та цінності здоров’я, а саме: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, математичну компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрову компетентність, вміння вчитись впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальну та громадянську компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічну грамотність і здорове життя. Не просто все це поєднати без вміння креативно та критично мислити, адже вмотивований креативний вчитель фізичної культури – щасливі, емоційно здорові діти, оскільки сучасна фізична культура це не про нормативи, це про здоров’я, радість, емпатію, взаємодію.

Формування навичок креативного мислення у майбутніх вчителів фізичної культури – це безперервний процес розвитку здатності вирішувати педагогічні завдання, застосовувати інновації, видозмінювати фізичні елементи; це не «додаткова опція» вчителя, а необхідна умова організації процесу фізичного виховання в сучасних закладах освіти.

Креативне мислення вчителя фізичної культури – це здатність генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення, бачити альтернативні підходи до організації рухової діяльності учнів, і проявляється це у:

- ✓ створенні мотиваційного середовища;
- ✓ варіативності проведення уроків;
- ✓ адаптації вправ та елементів;
- ✓ використанні різних ігрових, інтегративних та міжпредметних підходів.

Основними напрямками формування креативності у майбутніх вчителів фізичної культури є:

1) освітній процес *(*впровадження проблемного та проєктного навчання, аналіз педагогічних ситуацій (case-study), розробка власних сценаріїв уроків);

2) практична підготовка (моделювання нестандартних уроків, використання альтернативного інвентарю, робота з дітьми з особливими освітніми потребами);

3) рефлексія і саморозвиток (soft skills, самоаналіз проведених занять, обговорення кроків з наставниками, ведення педагогічного щоденника);

4) інтеграція інновацій (використання цифрових технологій (фітнес-додатки, відеоаналіз рухів, динамічних додатків на відтворення елементів рухів), впровадження сучасних напрямів (функціональний тренінг, рухливі ігри нового формату, модельна програма з новими видами спорту в освіті), міждисциплінарні зв’язки (фізика руху, біологія, психологія).

Ефективними методами розвитку креативного мислення у фізичному вихованні є застосування:

- мозкового штурму (вище наведено створення нових вправ з поєднанням елементів з різних видів спорту, створення нових (гібридних) видів спорту);
- рольових ігор (учасники освітнього процесу у ролі судді, тренера, мотиватора, сенсея, тьютора фізичної активності);
- методу асоціацій (перетворення звичайних вправ у сюжетні ігри);
- дизайн-мислення (розробка гри чи уроку під конкретну групу учнів, інклюзивний клас);
- методу обмежень (створення вправ чи проведення уроку з мінімальним інвентарем (під час тривоги в укритті)).

Формування креативного мислення у майбутніх учителів фізичної культури є системним процесом, який поєднує теоретичну підготовку, практичну діяльність і рефлексію. Такий підхід забезпечує підготовку педагогів, здатних ефективно працювати в умовах сучасної школи, мотивувати учнів та себе. Вміння робити заняття з фізичної культури не нудними, різноформатними та результативними – це теж прояв креативності. У процесі навчання

креативності варто розпочинати з доступних кроків, давати посильні завдання майбутнім вчителям фізичної культури, як от:

- розробити урок без використання стандартного спортивного інвентарю (використати папір, відро, природні матеріали);
- створити рухливу гру для дітей з різним рівнем фізичної підготовки, де діти навчатимуться домовлятись, ділити ролі);
- адаптувати вправи для учнів з особливими освітніми потребами, заручившись підтримкою функціонально здорових дітей;
- запропонувати новий формат розминки (наприклад, у стилі квесту чи колового тренування).

Креативність у фізичній культурі – це не про ідеальні умови, а про вміння зробити ідеальний урок без умов, з того, що є під рукою.

Список використаних джерел:

1. Фізична культура 10 – 11 клас. Рівень стандарту. Навч. прог. для закл. загал. сер. освіт. URL: https://lnk.ua/pWg2cI1fQ

2. Колесник С. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до анімаційно-гурткової роботи методами активного навчання / С. Колесник, Н. Бєлікова. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2022. № 1. С. 17 – 23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2022_1_5.

КОЗАЧЕНКО Надія Павлівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В ДОБУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту (ШІ) ставить перед дослідниками критичного мислення (КМ) принципово нове питання: як змінюється природа і функціонування КМ в умовах, коли значна частина аналітичних та оцінювальних операцій може бути делегована алгоритмам? Відповідь на це питання потребує не лише емпіричних даних про те, як люди фактично взаємодіють з ШІ, а й філософського аналізу того, як ця взаємодія трансформує саму структуру критичного мислення.

Емпіричні дослідження останніх років фіксують тривожну тенденцію. М. Герліх у масштабному дослідженні респондентів різних вікових груп та освітніх рівнів виявив значущу негативну кореляцію між частотою використання інструментів ШІ та рівнем критичного мислення (див.: [1]). Ключовим механізмом цього зв'язку є когнітивне розвантаження (cognitive offloading) – передача когнітивних операцій зовнішньому інструменту. «Когнітивне розвантаження відбувається, коли люди делегують когнітивні завдання зовнішнім помічникам, зменшуючи свою участь у глибокому, рефлексивному

мисленні» [1, с. 2]. Хоча когнітивне розвантаження може підвищити ефективність, вивільняючи когнітивні ресурси, у деяких випадках значна залежність від зовнішніх інструментів, зокрема штучного інтелекту, може зменшити потребу в глибокій когнітивній залученості, що потенційно впливає на критичне мислення. Однією з проблем є ризик когнітивної залежності, коли люди стають надмірно залежними від інструментів штучного інтелекту для виконання рутинних та складних завдань. Ця залежність може призвести до зниження когнітивних здібностей, оскільки люди можуть втратити можливість практикувати та розвивати власні когнітивні навички.

За результатами аналізу опитування [1] volодші учасники (17-25 років) демонстрували вищий рівень використання інструментів штучного інтелекту та когнітивного розвантаження, але нижчі бали критичного мислення. Натомість, старші учасники (46 років і старше) демонстрували нижчий рівень використання інструментів штучного інтелекту та когнітивного розвантаження з вищими балами критичного мислення. При цьому вища освіта корелювала з кращими показниками КМ незалежно від інтенсивності використання ШІ [1, с. 16–17], що свідчить про захисну роль сформованих когнітивних навичок. Автори дослідження роблять істотний висновок: освіта та життєвий досвід відіграють вирішальну роль у когнітивній залученості.

Масштабне дослідження Лі та ін. уточнює цю картину. На матеріалі 936 реальних прикладів використання ШІ у роботі 319 фахівців різних професій автори виявили подвійний ефект довіри: вища довіра до ШІ асоціюється з меншою критичною рефлексією, тоді як вища самовпевненість фахівця у власній компетенції – навпаки, з більшою [2, с. 12]. Іншими словами, ті, хто більше довіряє ШІ, менше думають критично, хоча суб'єктивно це вимагає менших зусиль; ті ж, хто впевнений у власних знаннях, мислять більш критично, хоча це потребує більших зусиль [2, с. 14]. Якісний аналіз виявив три ключові зсуви в когнітивних зусиллях: від збирання інформації до її верифікації, від розв'язання проблем до інтеграції відповідей ШІ, від виконання завдання до наглядового управління ним (task stewardship) [2, с. 15].

Наведені емпіричні дослідження фіксують симптоми, які потребують теоретичної моделі – пояснення тих змін, які відбуваються в структурі критичного мислення з урахуванням впливу ШІ. Р. Гаусвальд аналізує ШІ як «штучні епістемічні авторитети» і ставить питання про умови, за яких раціонально покладатися на їхні рекомендації [3, с. 716]. Р. Абуді попереджає про «аутсорсинг критичного мислення» наступними поколіннями і наголошує, що КМ як освітня мета має залишатися пріоритетною, незалежно від того, наскільки далеко просуватиметься ШІ [4, с. 627]. В обох випадках КМ розглядається як щось, що ШІ може або замінити (набір навичок), або послабити (диспозиція).

Оскільки вже неможливо уникнути використання ШІ не тільки в освітній, але і в повсякденній діяльності, необхідно розглянути яким чином можна

сумістити його використання з критичним мисленням. На нашу думку ШІ не просто «підриває» чи «замінює» КМ, а трансформує його архітектуру. Якщо розглянути КМ доцільно розглядати як структуру, що включає логіко-аналітичний, контекстуальний, рефлексивний та критеріальний рівні, то можна побачити, що ШІ взаємодіє з кожним із цих рівнів по-різному.

Логіко-аналітичний рівень є найбільш вразливим до делегування. Генеративні мовні моделі здатні імітувати аналітичні операції: реконструювати аргументи, ідентифікувати логічні помилки, оцінювати джерела. Але ця імітація принципово відрізняється від наукової делегації повноважень експертам [5, с. 45]. Коли людина звертається до експерта, вона делегує компетентність, зберігаючи контроль через довіру до інституцій та можливість перехресної перевірки. Коли людина делегує аналіз ШІ, вона стикається з іншою ситуацією: алгоритм не є епістемічним агентом, не здійснює рефлексію над власним знанням і не несе відповідальності за висновки [6, с. 100–104]. Дослідження Лі та ін. підтверджують це емпірично: 83 з 319 респондентів зазначили, що довіра до ШІ і покладання на нього безпосередньо перешкоджали критичній рефлексії [2, с. 11]. Примітно, що учасники формували ментальну модель, відповідно до якої ШІ є компетентним для простих завдань, і ця модель поступово поширювалася на складніші ситуації [там само].

Контекстуальний рівень виявляє одну з найглибших проблем. ШІ принципово позбавлений здорового глузду – він обробляє дані, не маючи жодного «розуміння» контексту в людському сенсі. Алгоритм може добре працювати в лабораторних умовах або при конкретному сценарії, але давати похибки при перенесенні в інший контекст, у той час як людина має здатність «орієнтуватися у ситуації» [6, с. 104]. Коли користувач делегує аналіз ШІ, він водночас втрачає потребу задіювати здоровий глузд для оцінки результатів: ШІ видає відповідь з впевненістю, що не залишає місця для тієї «природної» зупинки, яку забезпечує здоровий глузд. За даними Лі та ін., 55 з 319 учасників не вважали за потрібне мислити критично, коли завдання сприймалося як «тривіальне та незначне» [2, с. 11]. Тобто, в таких умовах делегування не спрацьовує саме здоровий глузд, який мав би сигналізувати про потребу в оцінці.

Рефлексивний рівень потерпає від делегування ще більше. КМ визначається як мислення, здатне аналізувати саме себе і внаслідок цього самовдосконалюватися [7, с. 160–162]. Якщо відповідь отримана миттєво і виглядає переконливо, зникає стимул для запитання: «Чи правильно я міркую?». Ключова іронія автоматизації полягає в тому, що механізація рутинних завдань позбавляє користувача можливостей практикувати судження і зміцнювати свої когнітивні здібності, залишаючи їх атрофованими [2, с. 1]. Герліх підтверджує це емпірично: «зниження глибокого мислення через надмірне покладання на ШІ може з часом ослабити когнітивні здібності» [1, с. 21]. Це руйнування тієї ланки КМ, яка забезпечує його здатність до самовдосконалення.

Критеріальний рівень. ШІ генерує контент, який за формою невідрізненний від легітимної аргументації, але може бути продуктом «галюцинації» – інформацією, яка суперечить реальності [6, с. 97]. Проблема полягає не лише в тому, що ШІ може продукувати хибну інформацію, а в тому, що він розмиває саму межу між «іншим» і «хибним», роблячи критеріальну функцію КМ значно складнішою. Дослідження Лі та ін. фіксує цю проблему емпірично: 56 з 319 учасників повідомили про збільшення зусиль на верифікацію інформації саме тому, що відповіді ШІ можуть бути помилковими і потребують перевірки [2, с. 13]. Відбувається зсув від збирання інформації до її верифікації, але цей зсув є виснажливим і не завжди усвідомлюється як необхідність.

Таким чином, ШІ здійснює структурну реконфігурацію КМ: він робить логіко-аналітичний рівень начебто надлишковим (навіщо аналізувати самому, якщо ШІ зробить швидше?), і цим руйнує ті рівні, які не можуть функціонувати без практики аналізу. Здоровий глузд атрофується, коли зникає потреба в орієнтації; рефлексія зникає, коли зникає потреба в самоперевірці; критеріальна функція розмивається, коли зникає потреба розрізняти істинне і хибне. Це не кількісне зменшення КМ («люди менше думають»), а якісна трансформація його структури.

Проблема набуває особливої гостроти у контексті буденної некомпетентності – нездатності здійснити оцінку, невміння ідентифікувати ситуацію, що потребує оцінки, незнання критеріїв оцінювання і способів їхнього застосування [5, с. 42–43]. ШІ парадоксальним чином може одночасно знижувати і маскувати буденну некомпетентність: він видає відповіді, які виглядають компетентними, але при цьому позбавляє користувача можливості набути справжньої компетентності через практику самостійного міркування. Герліх виявив саме цей ефект серед молодших учасників: «молодші учасники, які зростали в оточенні цифрових технологій, демонструють вищий рівень когнітивного розвантаження» [1, с. 17]. Виникає нова форма аргументаційної помилки – argumentum ad algorithmum, тобто хибне посилання на алгоритм як на безсторонню інстанцію. На відміну від класичного argumentum ad verecundiam, ця помилка маскується під раціональність: ШІ «не має емоцій» і «обробляє великі дані», що створює ілюзію об'єктивності, хоча ШІ не є авторитетом у жодному епістемологічному сенсі [3, с. 720–722].

Яким чином можна зберегти архітектуру КМ? Підхід «scaffolded cognitive friction» – штучне внесення продуктивного «тертя» у взаємодію з ШІ [8] – рухається в правильному напрямку, і його ефективність частково підтверджується дослідженнями: Лі та ін. показали, що фахівці, впевнені у власній компетенції, мислять більш критично навіть за умов використання ШІ [2, с. 14], а вища освіта, за даними Герліха, відіграє захисну роль щодо когнітивного розвантаження [1, с. 16]. Проте ці підходи потребують теоретичного обґрунтування. Замість того щоб просто «уповільнювати» взаємодію з ШІ, слід проєктувати її так, щоб вона актуалізувала всі рівні КМ:

контекстуальний (вимагаючи від користувача оцінки релевантності), рефлексивний (провокуючи самоперевірку) і критеріальний (вимагаючи розрізнення джерел і типів інформації).

Лі та ін. описують нову когнітивну роль, яка виникає в умовах генеративного ШІ, терміном «stewardship» (наглядове управління): на відміну від людської кооперації, де відповідальність розподіляється, у взаємодії людини з ШІ вся відповідальність залишається на людині, хоча матеріальне виробництво делеговано машині [2, с. 15]. Ця модель вимагає іншого типу КМ: не стільки аналітичного (розібрати аргумент), скільки наглядового (оцінити, чи результат відповідає стандартам, контексту, цілям). Проте дослідження виявило три типи бар'єрів для такого КМ: бар'єри обізнаності (користувач не усвідомлює потребу в перевірці), мотиваційні бар'єри (брак часу, невідповідність посадовим обов'язкам) та бар'єри здатності (брак знань для оцінки ШІ-контенту) [2, с. 11]. Ці бар'єри системно пов'язані з архітектурою КМ: обізнаність потребує здорового глузду, мотивація – рефлексивності, здатність – критеріальної компетенції.

Перспективним є переосмислення поняття епістемічної автономії. Класичне «мислення для себе» (thinking for oneself) має бути доповнене поняттям «мислення поверх ШІ» – здатністю використовувати результати роботи ШІ як матеріал для власного критичного аналізу, а не як готовий висновок. Це вимагає розвитку нового типу компетентності: вміння критично оцінювати те, що ШІ пропонує, з урахуванням його фундаментальних обмежень – відсутності здорового глузду, рефлексії та відповідальності. Слід зазначити, що Лі та ін. виявили й позитивний сигнал: 13 з 319 учасників повідомили, що використовують КМ при роботі з ШІ саме як інструмент розвитку навичок – вони свідомо аналізували відповіді ШІ, щоб навчитися виконувати завдання самостійно [2, с. 11]. Це свідчить про те, що «мислення поверх ШІ» є не лише нормативним ідеалом, а й реальною практикою, яку можна розвивати і підтримувати.

Таким чином, КМ в добу ШІ потребує не стільки захисту від технології, скільки реконфігурації відповідно до нових умов. Ця реконфігурація має враховувати багаторівневу структуру КМ і цілеспрямовано розвивати ті його рівні, які ШІ не може ні замінити, ні імітувати: контекстуальне відчуття ситуації, рефлексивну самоперевірку і критеріальну здатність розрізняти «інше» та «хибне». Перспективи подальших досліджень включають розробку нормативної моделі взаємодії КМ і ШІ, систематизацію нових форм аргументаційних помилок (зокрема argumentum ad algorithmum) та емпіричну перевірку ефективності «когнітивного тертя» як способу збереження архітектури КМ.

Список використаних джерел:

1. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. Societies. 2025. Vol. 15, No. 1. P. 1–28. DOI: 10.3390/soc15010006.

2. Lee H.-P., Sarkar A., Tankelevitch L., Drosos I., Rintel S., Banks R., Wilson N. The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects From a Survey of Knowledge Workers. CHI ’25: Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Yokohama, Japan, 2025. P. 1–23. DOI: 10.1145/3706598.3713778.

3. Hauswald R. Artificial Epistemic Authorities. Social Epistemology. 2025. Vol. 39, No. 6. P. 716–725. DOI: 10.1080/02691728.2025.2449602.

4. Aboodi R. The Worrisome Potential of Outsourcing Critical Thinking to Artificial Intelligence. Educational Theory. 2025. Vol. 75. P. 626–645. DOI: 10.1111/edth.70037.

5. Козаченко Н. П. Критичне мислення і буденна некомпетентність. Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2020. Вип. 33. С. 42–47. DOI: 10.30970/PPS.2020.33.5.

6. Козаченко Н. П. Проблема епістемічної надійності знання в контексті штучного інтелекту. Людинознавчі студії. Серія «Філософія». 2024. Вип. 49. С. 95–109. DOI: 10.24919/2522-4700.49.6

7. Козаченко Н. П. Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи. Актуальні проблеми духовності. 2021. Вип. 22. С. 158–179.

8. Xu K., Shen Y., Yan L., Ren Y. Cognitive Agency Surrender: Defending Epistemic Sovereignty via Scaffolded AI Friction. arXiv preprint. Human-Computer Interaction, 2026. arXiv:2603.21735.

КОЗЛОВА Анна Георгіївна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГА ДО РОБОТИ В УМОВАХ КРИМІНАЛЬНОГО ПРОВАДЖЕННЯ

Сучасний розвиток кримінального судочинства в Україні супроводжується зростанням ролі спеціальних психологічних знань у забезпеченні прав і законних інтересів учасників процесу. Особливої ваги набуває роль психолога у кримінальних провадженнях за участю дітей. Зазначене обумовлене імплементацією стандартів дружнього до дитини правосуддя. Забезпечення найкращих інтересів дитини у кримінальному провадженні є одним із ключових принципів сучасного правосуддя, закріпленим у міжнародних стандартах.

02 жовтня 2023 року у 7 областях та місті Києві, а з 1 вересня 2024 року по всій Україні було запроваджено пілотний проєкт — Реєстр психологів (далі — Реєстр), які залучаються до кримінальних проваджень за участю дітей при регіональних / міжрегіональних центрах з надання безоплатної правничої допомоги. Пілотний проєкт ініційовано Міжвідомчою координаційною радою з питань правосуддя щодо неповнолітніх, Міністерством юстиції України,

Громадською організацією «Всеукраїнський громадський Центр «Волонтер» за підтримки Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, на виконання Національної стратегії реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року, схваленої розпорядженням Кабінету Міністрів України від 18 грудня 2018 року № 1027-р. [2].

Водночас практика свідчить про наявність труднощів у діяльності психологів у кримінальному процесі, що пов'язано з недостатньою спеціалізованою підготовкою, нечітким визначенням професійних меж, а також недостатнім рівнем розвитку критичного мислення, необхідного для об'єктивного аналізу складних процесуальних ситуацій.

Психологи, які пройшли відбір до Реєстру проходили 3-етапне навчання (онлайн курс, онлайн-тренінг та очний тренінг) та подальші супервізії й інтервізії, з метою здобуття спеціальних психологічних знань. Професійна підготовка психолога до участі у кримінальному провадженні має комплексний характер і включала поєднання теоретичних знань, практичних навичок, вправ на розвиток критичного мислення та готовності до роботи в умовах підвищеної відповідальності. В загальному упродовж 2024—2026 років було проведено 12 онлайн та 12 очних тренінгів для психологів. Загальна кількість учасників становила 288 людей.

Під час проведених тренінгів було реалізовано основне завдання — це формування спеціальних психологічних знань щодо особливостей діяльності психолога в межах кримінальних проваджень за участю дітей. Так, це завдання реалізовувалось через:

- формування правової компетентності, що передбачає знання норм кримінального процесуального законодавства, розуміння процесуального статусу психолога, його прав та обов'язків, процесуальні статуси дітей, види слідчих та процесуальних дій тощо;
- професійної компетентності — підготовка психолога до роботи з дітьми, що передбачає знання вікових особливостей розвитку, механізмів формування спогадів, ризиків сугестивного впливу та принципів дитиноорієнтованого підходу, етичні стандарти.

«Критичне мислення — це тип мислення, що дозволяє особистості критично ставитися до інформації з різних джерел, виокремлювати достовірні факти, аналізувати, узагальнювати інформацію та робити аргументовані висновки» [1]. Звідси випливає, що окремого значення у підготовці психологів, які залучаються до кримінальних проваджень за участю дітей, набуває критичне мислення, яке виступає метакомпетентністю, що забезпечує:

- формуванню навичок задавання запитань, прогнозуючи різні варіанти розвитку перебігу пережитих дитиною подій;
- здатність до аналізу суперечливої інформації;
- виявлення когнітивних упереджень (зокрема ефекту навіювання, упередженості підтвердження);

- оцінювання свідчень дітей на предмет пережитого досвіду, без виходу за межі професійної компетентності;
- розмежування фактів, інтерпретацій та припущень у процесі формування висновків.

Критичне мислення дозволяє психологу уникати упередженому прийняттю інформації від учасників кримінального провадження, протидіяти процесуальному впливу, а також забезпечувати наукову обґрунтованість і неупередженість професійних суджень. Зазначені аспекти є надзвичайно важливими адже забезпечують об'єктивну та неупереджену діяльність психолога, що в результаті впливає на реалізацію найкращих інтересів дитини, незалежно від її віку, процесуального статусу та обставин подій.

Задля досягнення вищезазначених результатів, в межах проведених тренінгів було закладено додатково два аспекти — пропрацювання власних стереотипів та упереджень і вправи на розвиток критичного мислення. Результати вхідних та вихідних анкетувань учасників засвідчила декілька основних аспектів (таблиця 1).

Таблиця

Досліджуваний критерій	**Оцінка (від 0 до 10) учасниками до проходження тренінгу (середній бал груп)**	**Оцінка (від 0 до 10) учасниками до проходження тренінгу (середній бал груп)**
Рівень своєї обізнаності з питань участі психолога у процесуальних, зокрема слідчих (розшукових) діях за участю дитини	5,6	8,3
Рівень своєї готовності брати участь у процесуальних, зокрема слідчих (розшукових) діях за участю дитини	6,8	8,2
Рівень своєї готовності реагувати на порушення прав дитини, в тому числі якщо дії учасників та учасниць процесуальної, в тому числі слідчої чи розшукової дії не будуть відповідати принципу найкращих інтересів дитини чи підходам,	5,9	8,9

дружнього до дитини правосуддя		

В усіх зазначених показниках спостерігається суттєве зростання (на 1,4–3 бали), що свідчить про: ефективність тренінгу, актуальність тематики, наявність початкового дефіциту/потреби знань. Готовність реагувати на порушення прав дитини: +3,0 (5,9 → 8,9), що вказує на формування не лише знань, а професійної позиції; на розвиток критичного мислення і етичної чутливості; на підвищення здатності діяти в інтересах дитини. Зростання рівня обізнаності +2,7 (5,6 → 8,3) свідчить про заповнення прогалин у знаннях, формування системного розуміння ролі психолога, підвищення впевненості у власній компетентності. Готовність до участі учасників у кримінальних провадженнях +1,4 (6,8 → 8,2), менший приріст може свідчити, що базова готовність уже частково була сформована (наприклад, через проходження етапів відбору до Реєстру, попередній досвід залучень до кримінальних проваджень), тренінг більше вплинув на якість дій, ніж на сам факт готовності.

Отже, критичне мислення є ключовою умовою професійної діяльності психолога у кримінальному провадженні, оскільки забезпечує об’єктивність, наукову обґрунтованість та етичність прийняття рішень. Саме через критичне мислення реалізується принцип найкращих інтересів дитини, зокрема через здатність психолога: виявляти ризики для дитини; протидіяти процесуальному впливу; запобігати повторному травмуванню.

Результати тренінгу підтверджують, що розвиток критичного мислення та професійної рефлексії суттєво підвищує: обізнаність фахівців, їх готовність до практичної діяльності, здатність захищати права дитини у кримінальному процесі. Найбільш значущим результатом є зростання готовності реагувати на порушення прав дитини, що свідчить про формування активної професійної позиції психолога.

Список використаних джерел:

1. Починкова М., Бандер С. Критичне мислення: перепони на шляху розмірковування. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 79, том 2, 2024. С. 247—254.

2. Про Реєстр психологів, які залучаються до кримінальних проваджень за участю малолітніх, неповнолітніх осіб через регіональні / міжрегіональні центри з надання безоплатної правничої допомоги. URL: https://psychologist.legalaid.gov.ua/pro-reiestr (дата звернення: 06.05.2026).

КОЛЕСОВА Олена Анатоліївна
ORCID ID: 0000-0001-9740-5511
DOI: https://doi.org/10.24195/CriticalThinking2026-2

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ

Сучасний цифровий простір є візуально орієнтованим. Однією з характерних його ознак стало домінування візуального контенту над текстовим. Робота з інтерфейсами, графікою у спеціалізованих редакторах чи вебпродуктами базується на візуальних кодах — прихованих правилах, стереотипах і композиційних патернах, які керують увагою людини. Глибоке занурення у цифрові технології та стрімке впровадження генеративного штучного інтелекту (ШІ) формують нові умови професійної підготовки майбутніх фахівців технологічного та дизайнерського напрямів. Водночас цифрове середовище створює ризики поверхневого сприйняття інформації, втрати аналітичності та зниження рівня самостійного осмислення контенту. У таких умовах особливої актуальності набуває розвиток критичного мислення як однієї з ключових компетентностей XXI століття. Воно дозволяє майбутнім фахівцям не лише споживати інформаційні продукти, а й аналізувати їх, виявляти маніпулятивні елементи, оцінювати достовірність даних і формувати власну професійну позицію. В сучасному житті важливого значення набувають також цифрова, медійна та AI-грамотність (digital, media, AI literacy), які забезпечують свідоме й відповідальне використання технологій у навчальній та професійній діяльності.

Для студентів технологічного та дизайнерського напрямів критичне мислення має особливе значення, оскільки їхня майбутня професійна діяльність безпосередньо пов’язана зі створенням візуального контенту, цифрових і побутових об'єктів, комунікаційних рішень. Активна взаємодія із соціальними мережами, короткими відеоформатами та стрічками новин формує специфічний тип споживання інформації, що характеризується фрагментарністю. За таких умов здобувачі освіти нерідко сприймають дані як розрізнені повідомлення, а не як цілісну систему, що суттєво ускладнює їхній глибокий аналіз та критичне осмислення. Саме тому педагогічні дослідження фокусуються на необхідності інтеграції в освітній процес методів деконструкції цифрового контенту та проєктно-аналітичного підходу. Проблематика формування й розвитку критичного мислення перебуває у центрі уваги багатьох провідних західних (М. Ліпман, Д. Перкінс, Д. Халперн) та вітчизняних дослідників. Зокрема, у розробленні українського сегмента вагоме значення мають концептуальні доробки С. Терно та О. Тягла, які обґрунтовують системно-методологічний і логіко-юридичний підходи відповідно. У межах системно-методологічного підходу С. Терно критичне мислення інтерпретується як багатокомпонентний комплекс, що поєднує наукову методологію, здатність до гіпотетико-дедуктивного моделювання та верифікації доказів, а також аксіологічний складник — прагнення до пошуку об’єктивної істини. Науковець наголошує, що дидактичний інструментарій розвитку такого мислення має базуватися на

моделюванні проблемних ситуацій, які спонукають здобувачів освіти до критичної оцінки надійності джерел та пошуку альтернативних рішень. Натомість О. Тягло, як один із фундаторів української школи критичного мислення, акцентує увагу на його захисній і прагматичній функціях. Логіко-юридичний підхід дослідника спрямований на деконструкцію інформаційних маніпуляцій, виявлення логічних помилок і прихованих припущень, перевірку істинності засновків та коректності фінальних висновків. Таким чином, психолого-педагогічні засади критичного мислення, обґрунтовані світовою наукою, стали підґрунтям для українських досліджень, адаптованих до викликів сучасного цифрового суспільства. Українські науковці пропонують прикладний педагогічний інструментарій, спрямований на формування логічної культури, розвиток медіаграмотності та практичну реалізацію проблемно-орієнтованого навчання у системі вищої освіти.

У сучасному цифровому просторі активно застосовуються різноманітні маніпулятивні візуальні практики. До них належать емоційно провокативні зображення, приховані рекламні механізми, навмисне спотворення інформації за допомогою візуальних акцентів, а також специфічні рішення, спрямовані на штучне утримання уваги користувача. За таких умов невід’ємним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців стає критичний аналіз візуальних об'єктів. Одним із найбільш ефективних методологічних підходів до розвитку критичного мислення студентів технологічного та дизайнерського напрямів виступає деконструкція цифрового контенту. Сутність цього методу полягає у детальному аналітичному розборі готових медіапродуктів задля виявлення особливостей їхньої структури, функціональних можливостей, візуально-графічної логіки та потенційних маніпулятивних механізмів. Застосування такого підходу забезпечує трансформацію ролі студентів: від пасивного споживання контенту до його свідомого та професійного аналізу. У межах практичної підготовки здобувачі освіти досліджують різноманітні цифрові кейси, складники брендингу, рекламні матеріали, вебсторінки, мультимедійні проєкти та візуальні продукти, створені за допомогою генеративного штучного інтелекту. При цьому особлива увага приділяється виявленню композиційних помилок, порушень принципів візуальної ієрархії, невідповідностей колористичних рішень, перевантаження площини або дефектів логіки подачі матеріалу. Важливим напрямом аналітичної роботи є також ідентифікація прихованих візуальних практик, спрямованих на емоційний вплив або приховане керування поведінкою користувача. Поза суто естетичними характеристиками студенти здійснюють оцінювання взаємозв’язку між формою та функцією досліджуваного продукту. Візуально привабливе графічне рішення може виявитися неефективним у процесі сприйняття або неспроможним забезпечити точну передачу смислового повідомлення. Усвідомлення подібних суперечностей формує основу для комплексного оцінювання медіаконтенту та глибшого розуміння взаємозв’язку між дизайном, технічною функціональністю

й комунікативним досвідом аудиторії. Важливу роль у цьому процесі відіграє формування навичок аргументованого аналізу. Студенти мають не лише констатувати переваги чи недоліки цифрового продукту, а й обґрунтовувати власну позицію, спираючись на закони композиції, теорію дизайну, принципи ергономіки та норми цифрової етики. Така діяльність системно формує здатність до професійної рефлексії, що значно посилює розвиток критичного мислення під час взаємодії з цифровим середовищем.

Сучасні дослідники наголошують, що розвиток критичного мислення здобувачів освіти є малоефективним в умовах виключно традиційного лекційного навчання. Це зумовлює необхідність зміни педагогічної парадигми на користь активних методів навчання. У контексті оптимізації освітнього процесу важливим підґрунтям для проєктування занять виступає таксономія Блума. Завдання викладача полягає у послідовному переведенні студентів із нижчих рівнів мислення — знання та розуміння — до вищих рівнів: аналізу, оцінювання та створення інноваційного продукту. Ефективна практична реалізація цього переходу здійснюється через застосування інноваційних методик:

- проєктне навчання - у межах технологічного та дизайнерського профілю прикладами можуть бути розробка фірмового стилю, айдентики бренду або цифрового продукту за умов обмежених ресурсів і часових рамок.
- метод зворотного проєктування базується на критичному аналізі готового продукту — логотипа, мультимедійного проєкту, плаката, інфографіки чи іншого цифрового об’єкта. Студенти досліджують помилки у композиційній побудові, колористиці з подальшим обґрунтуванням власних пропозицій щодо вдосконалення продукту.

Розвиток аналітичних спроможностей є не просто додатковою перевагою, а базовим критерієм професійної життєздатності випускника технологічних і дизайнерських освітніх програм у довгостроковій перспективі. Така необхідність зумовлена кількома ключовими чинниками:

- здобувач освіти з розвиненим критичним мисленням демонструє високий рівень здатності до самоосвіти, не втрачає професійності у випадку швидкого морального застарівання програмного забезпечення чи технологічного інструментарію, оскільки володіє фундаментальними механізмами адаптації;
- наявність розвиненого критичного мислення дозволяє фахівцеві перейти від ролі технічного виконавця до рівня автора й розробника, спроможного створювати унікальні інтелектуальні продукти;
- у сферах дизайну та інформаційних технологій будь-які проєктні рішення мають значний соціальний вплив, тому критичне мислення виступає внутрішнім регулятором, який формує відповідальне ставлення до наслідків створеного цифрового продукту.

Отже, розвиток критичного мислення майбутніх фахівців технологічного та дизайнерського напрямів є необхідною умовою ефективної професійної

підготовки в умовах сучасного цифрового суспільства. Поширення маніпулятивних цифрових практик вимагають від здобувачів освіти високого рівня аналітичності та медіаграмотності. Важливу роль у формуванні таких компетентностей відіграють методи деконструкції цифрового контенту, проєктне навчання та активні педагогічні підходи, орієнтовані на аналіз і створення власних рішень. Розвинене критичне мислення підвищує професійну автономію, конкурентоспроможність і соціальну відповідальність майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Бадер С. О., Починкова М. М. Технологія формування критичного мислення особистості: теоретичний аспект. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 64. С. 96–103. URL: http://hdl.handle.net/123456789/11056.
2. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. Вип. 2. С. 89–98. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493.
3. Терно С. Критичне мислення: стратегії та процедури. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2015. Вип. 44(2). С. 227–230. URL: https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Statti_z2012/Terno-CT-stretegies.pdf.
4. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. № 2 (21). С. 240–257. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-240-257.
5. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 316 p.

КОПЧАК Леся Миколаївна

ВИКЛАДАННЯ КАРДІОЛОГІЇ ДЛЯ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ

Захворювання серцево-судинної системи складають найвагомішу частку серед усіх неінфекційних захворювань у провідних країнах світу та в Україні. Фізична терапія в складі кардіореабілітації після стаціонарного лікування серцево-судинних захворювань відноситься до доказових втручань. Впродовж всього часу Міністерство охорони здоров’я запровадило безкоштовну кардіореабілітацію після інфаркту міокарда. Проте Європейські та національні настанови рекомендують реабілітацію при багатьох захворюваннях, серед яких атеросклероз, ішемічна хвороба серця (ІХС), гіпертонічна хвороба, серцева недостатність, вади серця, кардіохірургічні втручання (стентування, аорто-коронарне шунтування). Основними завданнями кардіологічної реабілітації є фізичне відновлення та покращення функції серця, запобігання ускладненням, вторинна профілактика та повернення пацієнта до активного життя. Вагому

роль у складі мультифункціональної реабілітаційної команди належить фізичному терапевту. Саме тому підготовка фізичних терапевтів включає вивчення таких дисциплін як кардіологія.

Викладання кардіології для студентів-бакалаврів спеціальності Терапія та реабілітація (227.1 Фізична терапія) в Україні фокусується на синтезі медичних знань про серцево-судинні захворювання (ССЗ) з методами фізичної реабілітації. Навчання спрямоване на функціональне відновлення, підвищення толерантності до фізичних навантажень та покращення якості життя пацієнтів.

Сучасний пацієнто-центрований підхід до фізичної терапії (ФТ) в кардіології базується на застосуванні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) у кардіореабілітації, що дозволяє поєднати органічне захворювання з впливом цього стану на працездатність, повсякденне життя пацієнта та його соціальну активність. На основі МКФ студенти вчаться створювати індивідуальний реабілітаційний план та ставити SMART-цілі.

Наступними великими розділами є наукове обґрунтування застосування фізичної терапії та реабілітації при серцево-судинних захворюваннях та фактори, що визначають характер і спрямованість заходів фізичної терапії в осіб із серцево-судинними захворюваннями. Знайомлячись з українськими, європейськими та американськими стандартами діагностики й реабілітації, студенти вчаться визначати внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на вибір методів і інтенсивності фізичних навантажень, проводять аналіз клінічного стану пацієнта та супутньої патології, приділяють велику увагу критеріям безпеки та ризику під час реабілітації.

Проведення початкового реабілітаційного обстеження ставить завдання вивчення методів клінічного та функціонального дослідження серцево-судинної системи. Значна частина навчання відведена під практичне відпрацювання навичок. Студенти вчаться огляду, пальпації, перкусії та аускультації серця. Для оцінки функціонального стану виконують такі обстеження: електрокардіографію, навантажувальні тести (тредміл-тест, кардіопульмональний тест), тест 6-хвилинної ходьби, вчаться інтерпретувати результати цих тестів та враховувати їх при складанні програми ФТ.

Майже половину навчального часу студенти приділяють складанню програм ФТ при конкретних серцево-судиннних захворюваннях на різних етапах реабілітації: стаціонарному, амбулаторному та довготривалому підтримуючому. Завершує навчання практика в реабілітаційних відділеннях з кардіологічними пацієнтами, де під керівництвом провізорів студенти самостійно обстежують пацієнтів, складають програми ФТ, визначають методи та проводять контроль стану пацієнта під час виконання вправ. Неоціненним є навчання взаємодії між іншими членами реабілітаційної команди: психологом, лікарем-кардіологом, функціональним діагностом тощо.

Таким чином, навчання фізичних терапевтів кардіології спрямоване на оцінку функціональних можливостей пацієнтів, планування та реалізацію програм фізичної терапії, що формує компетентності для реабілітації пацієнтів із серцево-судинними захворюваннями.

КОРОЛЮК Світлана Вікторівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЗДАТНОСТІ ДО РЕФЛЕКСІЇ У КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах реформування освіти, впровадження Концепції нової українсько\ школи, а також в умовах війни та невизначеності, зростають вимоги до професійної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Сьогодні керівник має бути лідером, стратегом, адміністратором, фасилітатором, командним натхненником, керівником змін, здатним ефективно реагувати на виклики сучасного світу та приймати управлінські рішення. Таким чином, набуває важливості розвиток критичного мислення та рефлексії у керівників ЗЗСО задля ефективного управління закладом освіти в складних умовах.

Розвинене критичне мислення у керівника сприятиме відкритості та прозорості управління закладом, допоможе оцінювати ризики, обирати перспективи, аналізувати та фільтрувати інформацію, покращить обґрунтованість та ефективність управлінських рішень. Розвинені рефлексивні уміння допоможуть оцінювати власний потенціал, осмислювати власний управлінський досвід, оцінювати ефективність прийнятих рішень, обирати шляхи подальшого розвитку закладу та власного рівня професіоналізму.

Розвиток критичного мислення та здатності до рефлексії у керівників ЗЗСО є необхідною умовою ефективного управління, а саме: забезпечення якості освіти, упровадження сучасних інноваційних підходів та практик, створення безпечного освітнього середовища й забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу, а також ефективного прийняття рішень й постійного самоаналізу.

Враховуючи актуальність визначеної теми, в системі післядипломної педагогічної освіти впроваджується комплексний підхід щодо розвитку критичного мислення та здатності до рефлексії у керівників ЗЗСО. Так, в Полтавській академії неперервної освіти ім. М.В. Остроградського над цією темою працюють викладачі кафедр під час курсів підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО, а саме: впроваджують модулі: «Стратегічне управління розвитком закладу освіти», «Управління якістю освітньої діяльності», «Лідерство та партнерська взаємодія», «Організація безпечного освітнього

середовища», «Безперервний професійний розвиток керівника». Під час навчання застосовуються активні та інтерактивні методи, що в свою чергу, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та усвідомленню власного досвіду, сильних та слабких сторін учасників освітнього процесу.

Також активна работа проводиться з керівниками ЗЗСО у міжкурсовий період. Це – семінари, тренінги, «круглі столи», дискусії з даної тематики та інше. Актуальною формою роботи керівників ЗЗСО у міжкурсовий період є участь у роботі «Шкіл професійного зростання». Школи професійного зростання формуються за категоріями учасників – «Школа молодих керівників», «Школа заступників керівників ЗЗСО», «Школа керівників опорних закладів освіти». Участь у роботі школи добровільна, тому долучаються ті керівники, які прагнуть власного професійного розвитку та розвитку закладу освіти; тематика зустрічей формується за запитами учасників; для роботи обираються активні форми й методи роботи.

Щодо технологій розвитку критичного мислення та рефлексії у керівників ЗЗСО, то на сьогодні їх є значна кількість і тут варто обирати ті чи інші технології залежно від мети, яку ми ставимо. В практиці діяльності нашої академії під час курсів підвищення кваліфікації та у міжкурсовий період найбільше використовуються інтерактивні методи розвитку критичного мислення, до прикладу:

Кейс-метод – розгляд реальних або змодельованих управлінських ситуацій: конфлікти в колективі, кадрові рішення, кризові події, комунікація з батьками, перевірки тощо.

«Світове кафе» - аналіз різних точок зору, зіставлення позицій і аргументів, пошук нестандартних рішень, оцінювання реальних управлінських викликів;

Дебати та дискусії - обговорення суперечливих тем: автономія школи, дистанційне навчання, оцінювання учнів, педагогів, реформа старшої школи тощо.

SWOT-аналіз, PEST-аналіз, дерево рішень – сучасні управлінські інструменти аналізу середовища і вибору рішень.

Метод «Шість капелюхів мислення» Едвара де Боно - розгляд ситуації з різних позицій: логіка, емоції, ризики, можливості, креативність, управління процесом.

Також пропонуємо учасникам навчання використовувати такі технології розвитку рефлексії:

Рефлексивний щоденник керівника – здійснення коротких записів: Що вдалося сьогодні? Яке рішення було помилковим? Що зміню наступного разу?

Супервізія – професійне обговорення складних кейсів із супервізором, або колегами.

Коучингові технології – постановка питання замість порад: Яка справжня причина проблеми? Які варіанти рішень є? Що заважає?

˜ Технологія зворотного зв'язку – отримання анонімного зворотного зв'язку від колег, педагогів, команди.

˜ Післядіяльнісна рефлексія – після заходу чи прийнятого рішення аналізують: Що планували? Що відбулося? Чому так сталося? Що покращити?

Отже, розвиток критичного мислення та здатності до рефлексії у керівників ЗЗСО є необхідною умовою ефективного управління в сучасних умовах, забезпечує здатність керівника об'єктивно аналізувати інформацію, приймати виважені управлінські рішення, прогнозувати наслідки власних дій, реагувати на зміни та організовувати результативну взаємодію в колективі.

Ефективними засобами розвитку зазначених компетентностей є активні та інтерактивні методи навчання й їх упровадження у систему підвищення кваліфікації сприятиме підготовці керівників нового типу – активних, адаптивних, відповідальних, здатних до роботи в командах та до саморозвитку.

Таким чином, розвиток критичного мислення та здатності до рефлексії має розглядатися як один із пріоритетних напрямів професійного зростання керівників закладів загальної середньої освіти й важлива передумова забезпечення якості освіти та сталого розвитку освітньої організації.

Список використаних джерел

1. Авторський курс з розвитку критичного мислення, заснований на методиці Ольги Збарської : навчальний посібник / укладачі Н. М. Черненко, О. І. Папач. – Львів-Торунь : Liha-Pres, 2025. – 374 с.

2. Набока, О. Інструментарій критичного мислення в професійній діяльності освітян: від учителя до керівника закладу освіти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, (24), 22–37.

3. Пометун, О. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98.

КОСЬЯНОВА Олена Юріївна
ORCID ID: 0000-0001-9532-9981
DOI: https://doi.org/10.24195/CriticalThinking2026-3

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КОГНІТИВНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПРОТИДІЇ ОБМАНУ (САМООБМАНУ) ТА ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

Сучасний світ характеризується безпрецедентним зростанням інформаційних потоків, дезінформації та маніпулятивних впливів, що особливо загострюється в умовах збройних конфліктів, соціальних криз та ситуацій високої невизначеності. В цьому контексті критичне мислення постає не лише академічною компетентністю, а й життєво необхідним психологічним ресурсом

особистості. Воно дозволяє неупереджено оцінювати інформацію, протидіяти дезінформації та приймати обґрунтовані рішення в умовах складного, динамічного та часто екстремального середовища, сприяє розвитку адаптивності, посилює здатність до розв'язання проблем, допомагає долати етичні дилеми та протистояти впливу цифрових «ехо-камер» (Zbarskaya, 2026).

З нейробіологічної перспективи критичне мислення виникає – як результат скоординованої роботи взаємопов'язаних нейронних мереж мозку, відповідальних за виконавчі функції (префронтальна кора), пам'ять, емоційну регуляцію та соціальне пізнання. Префронтальна кора відіграє ключову роль у контролі імпульсів, плануванні та гнучкому переключенні між завданнями – функціях, що становлять основу критичного аналізу. Критичне мислення активується при виявленні розбіжностей між очікуваннями та реальністю, сприяючи оновленню ментальних моделей і подоланню когнітивних упереджень.

Важливо, що в умовах стресу та загрози ці нейронні механізми суттєво порушуються: активація мигдалеподібного тіла (центру страху) пригнічує роботу префронтальної кори, що призводить до реактивного, а не рефлексивного мислення. Саме тому в екстремальних умовах людина стає особливо вразливою до маніпуляцій, пропаганди та власних ірраціональних переконань. Розвиток навичок критичного мислення у мирний час формує нейронні патерни, які зберігають певну стійкість навіть за умов емоційного перевантаження.

Самообман є складним психологічним явищем, що поєднує когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти. На відміну від свідомої брехні іншим, самообман є механізмом, спрямованим на захист власного «Я» від болісної реальності – він дозволяє тимчасово зменшити тривогу, підтримати самооцінку та уникнути складних рішень. Однак у довгостроковій перспективі самообман значно знижує адаптивний потенціал особистості.

Результати власних досліджень переконливо свідчать, що самообман тісно пов'язаний зі зниженою стресостійкістю, труднощами соціально-психологічної адаптації, вищим рівнем невротизації та емоційного вигорання (Косьянова, 2024; Косьянова та Лазоренко, 2025; Косьянова та Муляр, 2025). Зокрема, у дослідженні самообману як детермінанти переживання життєвої кризи було встановлено, що особи з вищим рівнем схильності до самообману демонструють менш ефективні копінг-стратегії, більшу ригідність мислення та знижену здатність до рефлексії у кризових ситуаціях.

Окремим напрямом досліджень є вивчення взаємозв'язку мотивації та обману у підлітковому віці (Косьянова та Назарук, 2021). Встановлено, що схильність до обманної поведінки у юнаків корелює зі зниженим рівнем задоволеності життям, неадаптивними настановами та труднощами у побудові довірливих міжособистісних стосунків. Ці дані підкреслюють важливість раннього формування критичного мислення як профілактичного ресурсу.

Особливої актуальності критичне мислення набуває в екстремальних умовах – під час війни, криз, ситуацій тривалої невизначеності. В таких обставинах значно зростає ризик як зовнішнього обману (пропаганда, маніпуляція, дезінформація), так і самообману як захисного механізму психіки. Людина в стані хронічного стресу схильна до «тунельного» бачення, чорно-білого мислення, надмірного покладання на авторитети та групові стереотипи.

Дослідження психологічних чинників професійного стресу та емоційного вигорання (Косьянова та Радченко, 2022) показують, що фахівці соціономічної сфери – психологи, педагоги, соціальні працівники, медики – перебувають у групі підвищеного ризику через постійний контакт із чужим болем та травмою. Встановлено, що критичне мислення виступає буферним фактором між впливом стресорів та розвитком синдрому вигорання: воно дозволяє зберігати когнітивну дистанцію, адекватно оцінювати ситуацію та своєчасно вдаватися до ресурсних стратегій.

Розвинене критичне мислення виступає ефективним когнітивним і психологічним ресурсом, що дозволяє:

- виявляти власні когнітивні спотворення та ірраціональні переконання ще до того, як вони визначать поведінку;
- зменшувати вплив самообману як захисного механізму завдяки розвитку рефлексивної позиції;
- формувати адаптивні стратегії копінг-поведінки, засновані на реалістичній оцінці ситуації;
- підвищувати загальну психологічну стійкість особистості через посилення відчуття контролю та передбачуваності;
- протистояти маніпулятивним впливам завдяки навичкам виявлення логічних помилок і риторичних прийомів.

У контексті професійної підготовки фахівців психологічної сфери критичне мислення органічно інтегрується в дисципліни, закріплені за Косьяновою О.Ю. в Університеті Ушинського.

- Екстремальна психологія – формування уміння аналізувати механізми психологічного захисту (раціоналізація, заперечення, проєкція, дисоціація) через призму критичного мислення; розвиток стійких стратегій поведінки в умовах екстремального стресу; навчання розпізнавати ознаки гострого стресового розладу та ПТСР у себе та оточуючих.
- Сімейна психотерапія в умовах кризи – критичний аналіз сімейних наративів, виявлення патернів самообману у системі сімейних відносин, розвиток навичок конструктивної комунікації в кризових умовах; окрема увага приділяється розпізнаванню маніпулятивних стратегій у сімейній взаємодії.
- Експериментальна психологія та Психодіагностика – критична оцінка дослідницьких даних, аналіз валідності та надійності психодіагностичних інструментів; навчання виявляти схильність респондентів до соціально бажаних

відповідей, мотивації схвалення та усвідомленого чи неусвідомленого спотворення самозвітів.

- Диференціальна психологія – вивчення індивідуально-психологічних відмінностей у схильності до самообману, критичності мислення та стресостійкості; аналіз зв'язків між особистісними акцентуаціями (Леонгард), типологічними особливостями та когнітивними стилями.

Прикладні напрями: профайлінг, оперативна психодіагностика, психологія брехні та практична поліграфологія – у цих напрямах критичне мислення стає ключовим інструментом розрізнення фактів, припущень і маніпуляцій; оцінки вербальних і невербальних сигналів; побудови обґрунтованих висновків на основі комплексного аналізу даних. Косьянова О.Ю. пройшла спеціалізоване підвищення кваліфікації «Психофізіологічні методи дослідження та експертизи з використанням поліграфу» (180 год., ОНУ ім. Мечникова, 2025), що дозволяє інтегрувати практичний досвід детекції обману у навчальний процес.

Власні емпіричні дані досліджень (2021–2025) підтверджують, що вищий рівень критичного мислення корелює з кращими показниками адаптації до стресу, нижчим рівнем самообману та ефективнішими стратегіями подолання криз. На основі цих даних розроблено систему практичних методик, апробованих у навчальному процесі та психокорекційній роботі:

- «5 чому» – послідовне з'ясування глибинних причин переконань і рішень, що дозволяє виявити ірраціональні установки та самообман;
- «Перевірка припущень» – свідоме виокремлення та критичний аналіз прихованих передумов власних суджень;
- «Зміна перспективи» – розгляд ситуації з позиції різних учасників, що розвиває когнітивну гнучкість та емпатію;
- «Шість капелюхів мислення» (де Боно) – структурований метод паралельного мислення, що дозволяє систематично розглядати факти, емоції, ризики, переваги та креативні можливості;
- Рубрики оцінювання та самооцінювання – рефлексивні інструменти, що формують звичку до метакогніції та усвідомленого аналізу власних розумових процесів.

Інтеграція цих методик у навчальний процес підготовки психологів та у психокорекційну практику суттєво підвищує якість фахової підготовки і формує стійкий внутрішній ресурс протидії маніпуляціям та екстремальним викликам.

Висновки. Таким чином, критичне мислення постає не лише важливою когнітивною навичкою сучасного фахівця, а й потужним психологічним ресурсом, що забезпечує: психологічну автономію особистості в умовах інформаційних маніпуляцій; здатність виявляти і долати власний самообман; підвищення стресостійкості та адаптивності в екстремальних умовах; професійну ефективність психолога у роботі з обманом, маніпуляціями та психологічним захистом клієнтів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та стандартизацією діагностичного інструментарію вимірювання критичного мислення у взаємозв'язку з показниками стресостійкості та схильності до самообману, а також зі створенням науково обґрунтованих програм розвитку критичного мислення для фахівців, що працюють в екстремальних умовах.

Ключові слова: критичне мислення, самообман, обман, стресостійкість, екстремальна психологія, психологія брехні, профайлінг, адаптація до кризи, психодіагностика, когнітивні упередження.

Список використаних джерел:

1. Косьянова О., Лазоренко Т. Самотність та самообман особистості, як детермінанти переживання життєвої кризи. Науковий журнал “Psychology Travelogs”, Хмельницький національний університет, №1 2025. 312-334. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-30
2. Косьянова О., Муляр Ю. Захисні механізми та самообман: взаємозв’язок та роль в адаптації до стресових ситуацій. «Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія» Випуск 2 за 2025 рік Стор. 24-29 DOI https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.4.
3. Косьянова О.Ю., Назарук О. Особливості задоволеності життям та оманливості в юнацькому віці. Наука і освіта. 2021. № 4. 36-45. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-4-5
4. Косьянова Олена, Радченко Ольга. Психологічні особливості регуляції діяльності та соціально – психологічної адаптації у менеджерів з різним рівнем невротизації. Наука і освіта. 2022. №1. 55–62. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-1-2
5. Kosianova O., Pylypenko, N., Shevchenko, N., Formaniuk, Y., Herasina, S., Horetska, O. (2022) (Web of Science). Psychotherapeutic Counseling in Promoting Personal Development. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 13(3), 119-137. https://doi.org/10.18662/brain/13.3/357
6. Zbarskaya, O. (2026). Critical thinking as a tool for countering digital echo chambers and disinformation [Presentation / OZCREDO workshop materials].

КРАВЧУК Наталія Олексіївна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МОСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ “ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ”

Зміни, що відбулися останніми роками в політичному, соціально-економічному житті України та у міжнародних відносинах з США та країнами Європейського союзу примусили переосмислити завдання підготовки фахівців, зокрема фахівців військових спеціальностей. З’явилися реальні умови для

отримання фахової підготовки та обміну досвідом з міжнародними партнерами у сфері розвитку найновітніших військових технологій та професійного зростання. Вивчення іноземної мови професійного спрямування стало базовим елементом сучасної системи освіти в військових учбових закладах і як засіб досягнення професійної реалізації особи.

Різноманіття варіантів навчання іноземної мови, навчальних засобів та сучасні умови роблять акцент на розвиток комунікативних умінь і навиків, уміння діяти не за строго наказаними правилами, а відповідно до власного вибору з критичним аналізом здійснення професійного спілкування.

На відміну від інших дисциплін "Іноземна мова професійного спрямування" вивчає не власну науку, а саму мову та з точки зору професійної спрямованості, загальновійськову мовну діяльність на іноземній мові. Знання, навички та вміння є не самометою, а засобом у досягненні іншої мети, одержання нової професійної інформації з аутентичних ресурсів та поповнення професійних знань в процесі вивчення професійного досвіду на іноземній мові.

Мета викладання іноземної мови професійного спрямування-органічне поєднання навчання професійної іноземної мови та виховання фахівця, який має критичне мислення та здатний здійснювати професійно орієнтоване іншомовне спілкування. Необхідно дотримуватися лінгвістичного та виховного балансу при підготовки критично та креативно мислячого професіонала і досягнення стратегічних та тактичних цілей процеса навчання іншомовного спілкування.

Сучасні нейролінгвістичні дослідження підтверджують, що правильно поставлене навчання іноземної мови сприяє розвитку мислення, памяті, інтелекту, а також поглядів та суджень. Ретельно підібраний учбовий матеріал, який враховує складні умови професійного становлення особистості-військового фахівця, дає можливість слухачу робити складні розумові висновки, аналізувати та синтезувати мислення, а також формує критичного мислячого спеціаліста.

Специфіка викладання іноземної мови є в тому, що багато треба вивчати на пам'ять. В природі навчання цього предмету є можливість захопитися різними механічними видами роботи, або тільки сучасними інтерактивними завданнями, а це, з точки зору психології, без участі свідомості не забезпечує стійкого запам'ятовування. Завдання викладач полягає в навчанні всім видам мовленнєвої діяльності та розумному балансі використання всього різноманіття сучасних технологій та класичного схоластичного навчання.

Як правило, вивчення іноземної мови створює мовну картину світу та допомагає пізнавати та оцінювати світ більш критично та прагматично. Й саме це впливає на поділ досвіту, на бачення явищ і ситуацій через призму мови та досвіту. Мовна картина світу-це проекція концептуальної системи нашого особистого знання, деякі вроджені мовні свідомості та загальна різноманітність пізнавальної мовленнєвої діяльності. Завдяки мовної картини світу, ми можемо активно приймати участь у пізнанні світу та інтерпретувати та сприймати світ

критично. Знання та вивчення іноземних мов, та уміння спілкуватися дуже важливо для сприйняття сучасного світу.

В професійній діяльності військового фахівця треба вміти використовувати придбані знання творчо, тобто: вміти переносити знання на реальну життєву або військову ситуацію. Вміння самостійно осмислювати та аналізувати інформацію, робити висновки та оцінювати факти, формулювати позицію – це один з головних моментів при вивченні іноземної мови та формування мовної картини світу.

У процесі оволодіння іноземною мовою втілюється і практична мета–це виховання та формування професійного фахівця з комплексом загальноосвітніх знань та умінь, який вміє застосовувати свої знання на практиці і є висококваліфікованим спеціалістом.

Курс "Іноземна мова професійного спрямування" носить комунікативний характер і його завдання визначаються комунікативними і пізнавальними потребами сучасних реалій. Практичне оволодіння курсом пов'язане з подоланням труднощів при оволодінні граматичними нормами та категоріями, запам'ятовуванням професійної лексики, здійсненням комунікативних завдань наближених до сучасних реалій тощо. Подолання цих труднощів супроводжується із зусиллями волі та напруженої роботи пам'яті. Особливо важливо враховувати труднощі психологічного плану, які пов'язані із спілкуванням на чужій мові що потребує деяких зусиль.

Формування особи-фахівця є дуже важливим аспектом. Такі фахівці по результату навчання можуть володіти основами професійного міжкультурного спілкування. Вони вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багато-культурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Фахівці, що володіють іншомовним кодом вміють активувати та використовувати свої знання в адаптивному та динамічному застосуванні в конкретних ситуаціях.

КРАСОТА Михайло Віталійович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ПРИ ДІАГНОСТУВАННІ АВТОМОБІЛІВ

Технічна діагностика автомобіля характеризується виконанням трьох типів завдань для визначення стану об'єктів діагнозу. До першого типу належить визначення стану, у якому перебуває об'єкт (автомобіль) на даний момент часу (diagnosis – розпізнавання, визначення), до другого – передбачення стану, у якому виявиться об'єкт (автомобіль) певний майбутній момент часу завдання прогнозу (diagnosis – передбачення), до третього – завдання для визначення стану, у якому був об'єкт у який-небудь момент часу в минулому (diagnosis –

походження, виникнення). Завдання першого типу належать до технічної діагностики, другого – до технічної прогностики, тобто технічного прогнозування, а третього – до технічної генетики.

Сучасний стан автомобільної техніки характеризується стрімким ускладненням конструктивних рішень, широким впровадженням мікропроцесорних систем керування та розгалуженою архітектурою бортових електронних мереж. Зазначені обставини суттєво трансформують вимоги до компетентностей технічного персоналу, залученого до діагностування транспортних засобів. Поряд із традиційними інструментально-технічними навичками на перший план виходить здатність до критичного аналізу отриманих діагностичних даних, їх верифікації та синтезу обґрунтованого діагностичного висновку. Критичне мислення у цьому контексті слід розглядати не як абстрактну когнітивну компетенцію, а як специфічний прикладний інструментарій, що забезпечує достовірність і ефективність діагностичного процесу.

Процес діагностування автомобіля є за своєю природою гіпотетико-дедуктивним: фахівець формулює гіпотезу щодо можливої несправності, обирає методи її перевірки, інтерпретує результати вимірювань та коригує гіпотезу відповідно до отриманих даних. Саме на кожному з цих етапів критичне мислення виконує системоутворювальну функцію, протидіючи когнітивним спотворенням, що призводять до хибних діагностичних висновків.

Серед найбільш розповсюджених когнітивних помилок у практиці технічного діагностування виокремлюються: упередженість підтвердження (confirmation bias), що проявляється у схильності відбирати лише ті дані вимірювань, які корелюють із заздалегідь сформованою гіпотезою; ефект доступності, пов'язаний із надмірним покладанням на нещодавно виявлені несправності аналогічних систем; а також надмірна довіра до кодів несправностей (DTC) без урахування їх симптоматичного контексту. Зокрема, збережений у пам'яті блоку керування код несправності є лише точкою входу в діагностичний процес, а не його кінцевим результатом. Некритичне сприйняття DTC як однозначного вказівника на несправний компонент є методологічною помилкою, що провокує необґрунтовану заміну справних деталей та не усуває першопричину відмови.

Концепція критичного мислення при діагностуванні передбачає формування у фахівця здатності до системного аналізу симптомокомплексу несправності. Симптоми технічної відмови автомобіля рідко є однозначними: одна й та сама ознака може відповідати декільком різним патологічним станам системи. Так, нестабільна робота двигуна на холостому ходу може бути обумовлена нерегульованими витоками повітря, деградацією датчика масової витрати повітря, несправністю форсунок, порушенням фаз газорозподілу або проблемами з системою рециркуляції відпрацьованих газів. Критично мислячий діагност усвідомлює цю багатозначність і будує матрицю гіпотез із подальшим

їх ранжуванням за ймовірністю з урахуванням пробігу, умов експлуатації та характеру скарг власника транспортного засобу.

Важливим аспектом є також критична оцінка діагностичного обладнання та меж його застосовності. Сканувальні прилади та осцилографи надають фахівцю числові значення параметрів, однак не здійснюють інтерпретацію цих даних. Аналіз часових діаграм сигналів датчиків, зокрема лямбда-зондів, датчиків розподільного вала та тиску у паливній рейці, вимагає не лише знання нормативних діапазонів, але й розуміння причинно-наслідкових зв'язків між відхиленнями сигналів та конкретними несправностями. Критичне мислення у цьому контексті реалізується через принцип перехресної верифікації: отримані інструментальні дані перевіряються шляхом зіставлення з альтернативними джерелами інформації — результатами фізичного огляду, даними про технічне обслуговування та характеристиками відмови в динаміці.

Практичне впровадження принципів критичного мислення у процес підготовки фахівців з діагностування доцільно реалізовувати через проблемно орієнтоване навчання на основі реальних або змодельованих кейсів несправностей. Такий підхід формує у студентів навички структурованого аналізу, вміння формулювати обґрунтовані гіпотези та перевіряти їх у визначеній методичній послідовності. Дослідження, проведені у провідних технічних університетах Європи, свідчать, що фахівці, які пройшли підготовку із застосуванням методик розвитку критичного мислення, допускають значно менше помилкових діагностичних висновків порівняно з колегами, що здобули виключно інструментальну підготовку.

Таким чином, критичне мислення при діагностуванні автомобілів є не факультативним доповненням до технічних знань, а системоутворювальною компонентою професійної компетентності сучасного діагноста. Інтеграція методологічних принципів критичного аналізу в освітні програми підготовки фахівців технічного профілю є науково обґрунтованим і практично необхідним кроком до підвищення якості технічного обслуговування транспортних засобів та зниження ризиків, пов'язаних із хибними діагностичними рішеннями. Перспективним напрямом застосування критичного мислення в діагностуванні автомобілів слід вважати розробку формалізованих алгоритмів діагностичного мислення, що поєднують елементи штучного інтелекту з евристичними підходами досвідченого фахівця, здатного до рефлексії власних когнітивних стратегій.

КРИЧКІВСЬКА Оксана Василівна

DEVELOPING CREATIVE THINKING IN FUTURE IT SPECIALISTS

The development of creative thinking in future IT professionals is one of the key strategic objectives of the modern higher education system, as it is precisely the ability to think innovatively and outside the box that determines professional success in the digital age. The information technology sector is developing at an extremely rapid pace, leading to the constant updating of tools, software development methods and approaches to solving complex problems. In such conditions, the traditional model of training specialists, which focuses primarily on the acquisition of algorithms and standard solutions, is insufficient. The ability to think creatively, engage in innovative activity and adapt quickly to new technological challenges is coming to the fore.

Creative thinking is defined as a complex cognitive process involving the generation of new ideas, the creation of original solutions and the combination of familiar elements into new systems. In his concept of creativity, M. Csikszentmihalyi emphasises that creativity arises at the intersection of individual abilities, cultural context and social environment, making it not only a psychological but also a social phenomenon [1]. In the field of IT, this manifests itself in the ability to develop effective algorithms, create innovative software products, optimise data processing systems and design user-friendly interfaces.

An important theoretical foundation for the development of creative thinking in IT education is the concept of computational thinking, proposed by J. Wing. It defines the ability to formulate problems in such a way that they can be solved using algorithms and logical structures [2]. This way of thinking is fundamental for IT professionals, as it combines analytical and creative components, enabling them to find effective solutions to complex problems in programming, data analysis and systems design.

The development of creative thinking is impossible without the creation of an appropriate educational environment. Modern pedagogy emphasises the need to move from rote learning to an activity-based and problem-oriented approach. As K. Robinson notes, the education system should be geared not towards standardisation, but towards the development of each student's individual creative abilities [3]. This involves creating conditions in which students can experiment, make mistakes, seek alternative solutions and put their own ideas into practice.

One of the most effective tools for developing creativity is project-based learning. In the process of carrying out projects, IT students encounter real or near-real problems that do not have a single correct solution. This encourages them to seek new approaches, work in teams and integrate knowledge from various disciplines. T. Kelley and D. Kelley emphasise that the development of creative confidence is a key factor in innovation, as it enables a person to overcome the fear of making mistakes and actively experiment with ideas [4].

Interactive teaching methods play an important role in the development of creative thinking, in particular brainstorming, E. de Bono's six thinking hats method, design thinking and the case method. These methods promote the active generation of ideas, the development of critical thinking and the ability to analyse a problem from different perspectives. In particular, design thinking is user-centred and enables

students to develop innovative solutions through the stages of empathy, problem formulation, idea generation, prototyping and testing.

The importance of digital technologies in fostering creativity deserves special mention. The use of modern software environments, collaboration platforms and prototyping tools enables students to turn their own ideas into real digital products. This helps develop the practical skills necessary for future professional work in the IT sector. Furthermore, the digital environment provides the opportunity for rapid feedback, which is a key factor in creative development.

Equally important is the psychological aspect of creative thinking. According to M. Csikszentmihalyi's 'flow' theory, the highest level of creative productivity is achieved in a state of complete immersion in an activity, when a person feels a balance between the complexity of the task and their own capabilities [1]. In the learning process, this can be achieved through carefully selected tasks that are sufficiently complex to stimulate thinking, yet achievable for the student.

Thus, the development of creative thinking in future IT professionals is a complex, multi-level process that includes pedagogical, psychological and technological components. Its effectiveness depends on the transition to active teaching methods, the development of project-based learning, the integration of digital technologies and the creation of an environment that stimulates students' creativity and independence. The result is a new type of specialist, capable not only of applying existing technologies but also of creating innovative solutions that will shape the development of the digital society.

References

1. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Perennial, 2013. URL: https://www.harpercollins.com/products/creativity-mihaly-csikszentmihalyi (accessed: 06.05.2026).

2. Wing J. M. Computational thinking. Communications of the ACM. 2006. Vol. 49(3). pp. 33–35. DOI: https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

3. Robinson K. Do schools kill creativity? TED Talk, 2006. URL: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity (accessed: 06.05.2026).

4. Kelley T., Kelley D. Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential Within Us All. New York: Crown Business, 2013. URL: https://www.creativeconfidence.com (accessed: 06.05.2026).

КРУПА Володимир Романович

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ІННОВАЦІЙНЕ ПІДПРИЄМНИЦТВО»

У сучасних умовах трансформації економічного середовища, цифровізації суспільства та зростання ролі інновацій особливого значення набуває проблема підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, швидких змін і високого рівня конкуренції. Однією з ключових компетентностей, що забезпечує успішну професійну діяльність майбутніх підприємців, є критичне мислення. Саме воно виступає основою для аналізу інформації, прийняття управлінських рішень, оцінювання ризиків та генерування інноваційних ідей. У зв'язку з цим формування навичок критичного мислення у здобувачів освіти в процесі вивчення дисципліни «Інноваційне підприємництво» є важливим науково-методичним завданням сучасної вищої школи.

Узагальнюючи широкий спектр наукових підходів до розуміння сутності критичного мислення, можна зробити висновок, що воно розглядається як складний багаторівневий когнітивний процес, що передбачає здатність особистості до аналізу, синтезу, оцінювання інформації, формування обґрунтованих суджень та прийняття рішень.

Це активний процес пізнання, який відбувається одночасно на декількох рівнях, адже знання, що засвоює людина, яка критично мислить, постійно диференціюються й систематизуються з точки зору ступеня їх вірогідності та достовірності. З педагогічного погляду критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:

- аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;
- бачити проблеми, ставити запитання;
- висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;
- робити свідомий вибір, ухвалювати рішення та обґрунтовувати його [1].

Таким сутність критичного мислення полягає не лише у сприйнятті інформації, а й у її осмисленні, перевірці, порівнянні з альтернативними точками зору та формуванні власної позиції.

Важливими характеристиками критичного мислення є самостійність, рефлексивність, логічність, аргументованість і відкритість до нових ідей. У контексті професійної підготовки майбутніх підприємців критичне мислення проявляється у здатності:

- формулювати та перевіряти бізнес-гіпотези;
- критично оцінювати інноваційні ідеї з позицій економічної доцільності;
- аналізувати конкурентне середовище та визначати ринкові ніші;
- ідентифікувати ризики та розробляти стратегії їх мінімізації;
- адаптувати бізнес-моделі до змін зовнішнього середовища.

Особливе значення критичного мислення для розвитку інноваційного підприємництва зумовлене тим, що ця діяльність пов'язана з високим рівнем

невизначеності, необхідністю швидкого реагування на зміни зовнішнього середовища та постійним пошуком нових рішень.

Розвиток інноваційної моделі бізнесу базується на принципах: гнучкості та адаптивності, прогнозування ризиків, швидкості реакції, співпраці та партнерства, інноваційної культури, безперервного навчання та ін. [2, с. 58-60]. З огляду на це, традиційні підходи до навчання, орієнтовані переважно на засвоєння знань, виявляються недостатньо ефективними. Натомість актуалізується потреба у впровадженні освітніх технологій, спрямованих на розвиток мисленнєвих навичок високого рівня, зокрема аналізу, оцінювання та створення нових ідей. Саме ці навички лежать в основі інноваційної діяльності та визначають здатність особистості до підприємницької ініціативи.

Сучасні здобувачі освіти, які належать до покоління цифрової епохи (Z-покоління), мають специфічні особливості сприйняття інформації та навчання. Вони характеризуються як індивідуалісти, що цінують легкий доступ до інформації, надають перевагу візуальному контенту та очікують негайного зворотного зв'язку. Вони навчаються найбільш ефективно, коли їм доводиться знаходити рішення, вирішуючи проблеми у спільних завданнях та проектах (інтерактивне навчання) [3, с. 63]. Це зумовлює необхідність переосмислення традиційних методів викладання дисципліни «Інноваційне підприємництво» та впровадження інноваційних педагогічних підходів, які б забезпечували активну участь студентів у навчальному процесі та сприяли розвитку їхнього критичного мислення.

Формування навичок критичного мислення у процесі вивчення дисципліни «Інноваційне підприємництво» доцільно здійснювати на основі інтерактивної моделі навчання. Вона передбачає активну взаємодію між викладачем і студентами, а також між самими студентами, що сприяє обміну думками, формуванню аргументованої позиції та розвитку комунікативних навичок.

Інтерактивні методи навчання активізують студентів, перетворюючи їх на безпосередніх учасників освітнього процесу: вони не лише сприймають інформацію, а й ставлять запитання, обговорюють факти, беруть участь у дискусіях, ухвалюють рішення та генерують ідеї. Використання таких методів забезпечує вільний обмін думками, формує навички уважного слухання й поваги до позицій інших. Кожен студент залучається до спільної роботи, а знання здобуваються через особистий досвід і осмислення. Водночас відбувається аналіз явищ з різних точок зору, їх порівняння та встановлення змістових зв'язків, що в сукупності сприяє розвитку критичного мислення.

Усю сукупність методів, прийомів та засобів технології формування критичного мислення окремі науковці поділяють на групи: методи активного навчання, когнітивні стратегії, візуалізаційні засоби, рефлексивні практики, методи формування медіаграмотності.

До методів активного навчання вони відносять різноманітні інтерактивні прийоми, зокрема «мозковий штурм», «займи позицію», читання з зупинками /

з маркуванням, обговорення проблеми в загальному колі, дебати / диспути, «павутинку дискусії», «кошик ідей», «обговорення в колі» тощо. Серед когнітивних стратегій виокремлюють формування гіпотез і перевірку доказів, порівняння фактів, виявлення логічних помилок, а також прогнозування результатів. Візуалізаційні засоби охоплюють такі інструменти, як інтелект-карти, діаграми, концептуальні таблиці та інші графічні способи структурування інформації. Рефлексивні практики передбачають ведення щоденника роздумів, аналіз власного мислення та використання оціночних методик. Формуванню медіаграмотності сприяють деконструкція інформації, її критичний аналіз, рольові ігри, створення власного контенту та застосування цифрових платформ [4, с. 35].

Виходячи з цього вважаємо, що до основних методів, які доцільно використовувати у контексті вивчення дисципліни «Інноваційне підприємництво», належать проблемне навчання, кейс-метод, метод проєктів, дискусії, дебати та ситуативне моделювання. Застосування цих методів дозволяє створити навчальні ситуації, максимально наближені до реальних умов підприємницької діяльності, що, у свою чергу, сприяє формуванню практичних навичок аналізу та прийняття рішень.

Особливе місце у формуванні критичного мислення займає метод кейсів, який передбачає аналіз конкретних бізнес-ситуацій. Робота з кейсами дозволяє студентам оцінювати альтернативні варіанти рішень, визначати їх переваги та недоліки, прогнозувати можливі наслідки та обґрунтовувати власний вибір. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння працювати з інформацією та формувати аргументовані висновки. Крім того, ефективним є використання проєктної діяльності, у межах якої студенти розробляють власні бізнес-ідеї, здійснюють їх економічне обґрунтування та презентують результати. Це дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю та сприяє розвитку творчого потенціалу.

Важливим аспектом формування критичного мислення є також організація навчального процесу за певною структурою, яка передбачає послідовність етапів: мотивація, актуалізація знань, засвоєння нового матеріалу, його практичне застосування та рефлексія. На етапі мотивації формується інтерес до навчання та усвідомлення значущості теми. Етап актуалізації дозволяє активізувати попередні знання та підготувати студентів до сприйняття нової інформації. На етапі засвоєння відбувається безпосереднє опрацювання навчального матеріалу, а на етапі застосування – використання отриманих знань у практичних ситуаціях. Завершальним є етап рефлексії, під час якого студенти оцінюють власну діяльність, аналізують результати та визначають напрями подальшого розвитку.

Не менш важливим є створення відповідного освітнього середовища, яке б сприяло розвитку критичного мислення. Таке середовище має бути відкритим, толерантним до різних точок зору, орієнтованим на підтримку ініціативи та

самостійності студентів. Викладач у цьому процесі виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчання, який організовує пізнавальну діяльність, стимулює дискусію та сприяє формуванню самостійного мислення. Важливим є також використання цифрових технологій, які розширюють можливості доступу до інформації та дозволяють урізноманітнити форми навчання.

Формування критичного мислення тісно пов'язане з розвитком інноваційної культури, яка передбачає готовність до змін, відкритість до нових ідей, здатність до навчання протягом життя та орієнтацію на постійне вдосконалення. У процесі вивчення інноваційного підприємництва студенти повинні не лише засвоїти теоретичні основи інноваційної діяльності, а й сформувати відповідні ціннісні орієнтації та поведінкові установки. Це включає розвиток підприємницької ініціативи, відповідальності за прийняті рішення, готовності до ризику та здатності до командної роботи.

Таким чином, формування навичок критичного мислення у здобувачів освіти при вивченні дисципліни «Інноваційне підприємництво» є комплексним процесом, який потребує системного підходу та використання сучасних педагогічних технологій. Ефективна реалізація цього процесу забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до інноваційної діяльності, адаптації до змін та прийняття обґрунтованих управлінських рішень. У перспективі подальших досліджень доцільно зосередити увагу на розробці методичних рекомендацій щодо інтеграції критичного мислення у навчальні програми, а також на оцінюванні ефективності різних педагогічних підходів у цьому напрямі.

Список використаних джерел:

1. Критичне мислення, як основа інноваційних практик. URL: https://surl.li/xekxmm
2. Рудюк А.Я., Русин-Гриник Р.Р., Ільницький В.В. Принципи розвитку інноваційної діяльності підприємств в умовах екстремальних ситуацій. Причорноморські економічні студії. 2024. Вип. 86. С. 57-62. DOI: https://doi.org/10.32782/bses.86-9.
3. Дуброва О.М., Сахнюк Т.В. Розвиток навичок критичного мислення сучасних студентів – представників покоління Z: інтерактивні практики. 2024. Вип. 72. С. 61-66. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.9
4. Бадер С.О., Починкова М.М. Теоретична модель технології формування критичного мислення громадян. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 82. Т.1. С. 31-37. DOI https://doi.org/10.32782/26636085/2025/82.1.4

КРУПНИК Андрій Семенович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У ПРАКТИЦІ НАРОДОВЛАДДЯ: ЯК ВПЛИВАТИ НА МІСЦЕВУ ПОЛІТИКУ

1. Критичне мислення як основа сучасного народовладдя

Критичне мислення у XXI столітті перестає бути виключно академічною навичкою і стає ключовою компетенцією громадянина, здатного впливати на політику. Воно визначається як здатність неупереджено аналізувати інформацію, оцінювати докази, виявляти упередження та приймати обґрунтовані рішення.

У контексті народовладдя це означає перехід:

- від пасивного сприйняття рішень влади → до активної участі;
- від емоційних реакцій → до доказової аргументації;
- від маніпуляцій → до усвідомленого вибору.

В умовах війни, інформаційного тиску та високої невизначеності критичне мислення виступає елементом **громадянської стійкості**, оскільки:

- захищає від дезінформації;
- підвищує якість колективних рішень;
- формує відповідальну участь у місцевому самоврядуванні .

2. Критичне мислення як інструмент впливу на місцеву політику

Практика народовладдя (публічні консультації, місцеві ініціативи, ОСН, громадські ради) без критичного мислення часто перетворюється на формальність.

Реальний вплив виникає тоді, коли громадяни:

1. **Аналізують проблему**, а не лише реагують на неї.
2. **Оцінюють альтернативи**, а не підтримують першу запропоновану ідею.
3. **Будують аргументацію**, а не апелюють до емоцій.
4. **Виявляють маніпуляції** у рішеннях влади або політичних акторах.

Таким чином, критичне мислення є не просто індивідуальною навичкою, а **інституційною передумовою якісного місцевого врядування**.

3. Когнітивна основа: як мислить громадянин, що впливає

Курс критичного мислення показує, що критичне мислення базується на складній роботі мозку, передусім префронтальної кори, яка відповідає за логічне мислення, самоконтроль та прийняття рішень.

Це має важливе практичне значення:

Емоційні рішення (Система 1) → швидкі, але часто помилкові.

Критичні рішення (Система 2) → повільні, але більш точні.

У місцевій політиці це проявляється так:

- емоційна підтримка “популярних” рішень → неефективні програми;
- критичний аналіз → сталі політики розвитку.

4. Типові когнітивні помилки у місцевому самоврядуванні (ключові ризики):

1. Підтверджувальне упередження

Громадяни шукають лише ті аргументи, що підтверджують їх позицію. Наприклад: підтримка “свого” проєкту бюджету без аналізу альтернатив.

2. Ефект фреймінгу

Рішення залежить від того, як подано інформацію. Наприклад: “Скорочення витрат” замість “Оптимізація бюджету”.

3. Групове мислення

Колектив уникає конфлікту і не критикує слабкі рішення. Цей підхід є часто характерним для консультативно-дорадчих органів.

4. Евристика доступності

Оцінка проблеми базується на яскравих, але не репрезентативних прикладах. Наприклад: “Один інцидент = системна проблема”.

Розуміння цих викривлень дозволяє будувати більш якісні механізми участі.

5. Методи критичного мислення у практиці народовладдя

5.1. Аналіз “5 чому” – дозволяє виявити першопричину проблеми.

Варто використовувати при формуванні місцевих програм і при аналізі звернень громадян.

5.2. Перевірка припущень

Системне ставлення під сумнів базових тез. Ключове питання: **“А що, якщо це неправда?”**

5.3. Зміна перспективи

Розгляд проблеми з різних позицій (влада, громадяни, бізнес, вразливі групи). Критично важливо для публічних консультацій і для конфліктних питань.

5.4. Метод “Шість капелюхів”

Дозволяє структуровано аналізувати рішення, розглядаючи окремо: факти, емоції, ризики, переваги, інновації, управління процесом.

5.5. Інверсійне мислення

Формулювання питання: “Як провалити цю політику?” дає змогу виявити ризики та запобігти помилкам.

6. Критичне мислення у циклі місцевої політики

Критичне мислення має бути інтегроване в повний цикл:

1. Ініціювання

- аналіз проблеми;
- перевірка джерел інформації.

2. Обговорення

- дебати;
- зіставлення позицій.

3. Прийняття рішення

- оцінка альтернатив;
- прогнозування наслідків.

4. Реалізація

- моніторинг;
- коригування.

5. Оцінка

- рефлексія;
- аналіз ефективності.

Ці складові відповідають підходу, де критичне мислення є **частиною управлінського циклу**, а не окремою навичкою.

7. Оцінювання критичного мислення у громадській участі

Пропонуються інструменти, які можна адаптувати до місцевого самоврядування, зокрема:

- рубрики оцінювання (якість аргументів, доказів, логіки);
- дискусії та дебати;
- есе та аналітичні записки;
- саморефлексія учасників.

Ці технології можна інтегрувати у громадські ради, молодіжні ради, робочі групи, публічні консультації.

8. Критичне мислення як звичка громадянина

Ключовий висновок курсу: **критичне мислення – це не одноразова дія, а щоденна практика.**

Основні звички:

- щоденний аналіз рішень;
- ведення рефлексивних нотаток;
- перевірка інформації;
- готовність змінювати позицію.

Ці звички формують: інтелектуальну автономію, відповідальність і здатність до самоорганізації.

9. Практичні рекомендації для впровадження

На рівні громади:

1) Включити елементи критичного мислення у Статут та локальні НПА.
2) Запровадити стандарти аргументованого обговорення рішень.
3) Використовувати фасилітовані методики (дебати, “6 капелюхів”).

На рівні інституцій:

1) Навчання посадових осіб і активістів.
2) Введення критеріїв якості рішень.
3) Використання аналітичних інструментів у політиках.

На рівні громадян:

1) Розвиток медіаграмотності.
2) Участь у консультаціях.
3) Самоосвіта та рефлексія.

10. Висновок

Критичне мислення є ключовою умовою ефективного народовладдя. Воно трансформує громадянина з об’єкта політики → у суб’єкта впливу, з носія думки → у носія аргументу, з учасника → у співтворця місцевої політики.

В сучасних умовах саме критично мислячі громади здатні протистояти маніпуляціям, приймати якісні рішення та будувати стійкі моделі розвитку.

Одним із шляхів впровадження критичного мислення у практику місцевого самоврядування може бути нормативне закріплення цих підходів у локальних

нормативно-правових актах – таких, як Статут територіальної громади, Регламент діяльності місцевої ради та Положення про постійні комісії місцевої ради.

Нижче наведено варіант **статті Статуту територіальної громади**, присвяченої застосуванню критичного мислення у здійсненні місцевого самоврядування та народовладдя.

Стаття N. Засади застосування критичного мислення у здійсненні місцевого самоврядування та народовладдя

1. У територіальній громаді визнається, що критичне мислення є необхідною умовою ефективного здійснення місцевого самоврядування, забезпечення народовладдя, участі жителів у прийнятті рішень та формуванні обґрунтованої місцевої політики.

2. Критичне мислення у практиці місцевого самоврядування розуміється як здатність суб'єктів місцевого самоврядування та жителів громади:

- аналізувати інформацію та джерела її походження;
- оцінювати достовірність доказів та аргументів;
- виявляти когнітивні упередження, маніпуляції та конфлікти інтересів;
- формулювати обґрунтовані висновки та пропозиції;
- розглядати альтернативні підходи та прогнозувати наслідки прийнятих рішень.

3. Органи місцевого самоврядування, їх посадові особи та інші суб'єкти публічної влади у громаді зобов'язані забезпечувати застосування підходів критичного мислення на всіх етапах формування та реалізації місцевої політики, зокрема:

- при визначенні та аналізі проблем розвитку громади;
- під час підготовки проєктів рішень, програм та стратегій;
- у процесі публічних консультацій, громадських обговорень та інших форм участі жителів;
- при прийнятті рішень органами місцевого самоврядування;
- у процесі моніторингу, оцінювання та коригування політик і програм.

4. З метою реалізації цієї статті у громаді застосовуються такі інструменти та підходи:

1) використання методів аналізу причинно-наслідкових зв'язків (зокрема, підходу «п'ять чому»);

2) перевірка припущень та обґрунтування висновків на основі доказів;

3) забезпечення розгляду альтернативних позицій та сценаріїв розвитку;

4) застосування структурованих методів обговорення та прийняття рішень (зокрема, багатопозиційного аналізу, фасилітованих дискусій);

5) прогнозування можливих наслідків прийнятих рішень та оцінка ризиків.

5. У процесах участі жителів громади органами влади забезпечується:

- відкритий доступ до інформації, необхідної для формування обґрунтованих позицій;

- створення умов для аргументованого обговорення, у тому числі із залученням різних соціальних груп;
- запобігання домінуванню маніпулятивних практик, дезінформації та тиску на учасників;
- заохочення культури діалогу, взаємоповаги та інтелектуальної доброчесності.

6. Органи місцевого самоврядування сприяють розвитку критичного мислення жителів громади шляхом:

1) проведення навчальних, просвітницьких та інформаційних заходів;
2) інтеграції відповідних підходів у діяльність консультативно-дорадчих органів, органів самоорганізації населення та інститутів громадянського суспільства;
3) підтримки ініціатив, спрямованих на підвищення рівня медіаграмотності та аналітичної спроможності жителів громади.

7. Застосування критичного мислення є одним із критеріїв оцінювання якості рішень органів місцевого самоврядування та ефективності форм громадської участі.

8. Порядок практичного впровадження підходів критичного мислення може визначатися окремими положеннями, програмами або методичними документами, що затверджуються відповідними органами місцевого самоврядування.

КУЗНЕЦОВА Галина Петрівна

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ

Одним із ключових складників професійної компетентності працівників освітньої галузі визначено комунікативну, основу якої мають становити ментальна стійкість, мовна свідомість, вербальна й паралінгвальна креативність, фундаментальні знання з української мови та належно сформовані вміння, навички, здатності правильно й переконливо послуговуватися всілякими мовними й невербальними засобами під час педагогічного дискурсу, спрямованого на формування в учасників освітнього процесу результатів навчання, що по-творчому ефективно й неперервно імплементуються в життя.

Із-поміж спеціальностей галузі А Освіта магістральною щодо формування комунікативної компетентності є предметна спеціальність А 4.01 Середня освіта (Українська мова і література), здобуття якої свідомо зобов’язує майбутнього вчителя української словесності у процесі осучасненої організації освітнього процесу не залежно від форм навчання (очно, дистанційно, змішано; у форматі

онлайн, офлайн), топосів, у яких відбувається академічна комунікація, забезпечити відповідні результати навчання учнів, а саме: <…> здійснювати комунікацію в усній та письмовій формі на основі знання функцій мови, ресурсів (лексики, граматики) і норм сучасної української літературної мови, типів мовної взаємодії, особливостей стилів мовлення інформаційних та художніх текстів, медіатекстів тощо; спостерігати за мовними та літературними явищами, аналізувати їх; здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих та цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати її та використовувати в процесі комунікації для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей; для збагачення власного досвіду і духовного розвитку; висловлювати власні думки, почуття, ставлення та ідеї; досліджувати індивідуальне мовлення, послуговуватися мовою для власної мовної творчості [3]. Спостережуємо, що в центрі уваги «Державного стандарту базової середньої освіти» – *комунікативна парадигма*, яка з часом набула ознак комунікативного підходу – виформування вмінь у здобувачів освіти вправно послуговуватися мовним / позамовним кодом як одним із засобів забезпечення життєво важливих «власних» потреб.

Упровадження комунікативної парадигми в освітній процес закладів загальної середньої освіти, вишів за останні п’ять років реформування освітньої галузі в Україні мало посутній вплив на зміст принципів, підходів, методів, прийомів, технологій опанування основ української мови, ролі її функцій, що значно розширилися з часу повномасштабного вторгнення, її ключових «концептів-носіїв етнокультурної інформації, закладеної в мовних одиницях» (за М. Пентилюк, О. Горошкіною) і засобах.

На засадах комунікативного підходу у XXI ст. у центр уваги мовознавства, а згодом і лінгводидактики, педагогіки, психології втрапляє безпосередня комунікативна діяльність особистості та виформовується теорія комунікації (комунікативістика), де мова досліджується фактично як певний синтез поглядів на структуру її та систему з опертям на обґрунтовані методи та методики. Водночас на поверхню наукового-прагматичного зацікавлення зринає матриця комунікативного процесу з його складниками (комуніканти, комунікативний акт, вербальні контакти, вербальний / невербальний код, комунікативна інтенція, комунікативні стратегії і тактики, комунікативний дискурс тощо). Солідаризуємося з думкою Ф. Бацевича, розробника теоретичних і практичних підвалин комунікативної лінгвістики, про те, що «<…> осердям комунікативістики є категорії, пов’язані з організацією мовного коду в спілкуванні» [2, с. 14]. Основою організації мовного коду, продукування мовлення є фонетична система мови, на чому робить акцент науковець: «Породження (продукування) мовлення – один із головних процесів (поряд зі сприйняттям та розумінням) мовленнєвої діяльності, який полягає у плануванні та реалізації мовлення в звуковій або графічній знаковій формі <…> . Провідним каналом комунікації є вокальний (слуховий, звуковий). <…> Слухання є видом

мовленнєвої діяльності, активним процесом відбору звукових сигналів у комунікації» [2, с. 92; 54; 106].

Ми вище зазначали, що «Державний стандарт базової середньої освіти» (2020 р.), окрім цього, Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.), Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» (2024 р.), опорними в ресурсній системі мови щодо формування комунікативної компетентності на засадах комунікативного підходу визначають лексичний та граматичний рівні, демаркуючи фонетичний. Проте мовознавчі, лінгводидактичні праці (З. Бакум, Ф. Бацевич, Я. Бондаренко, Ж. Горіна, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Габідуліна, Н. Дімірова, С. Єрмоленко, О. Караман, С. Караман, О. Корчова, Г. Кузнецова, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Мойсієнко, А. Нікітіна, В. Паращук, І. Родіонова, Л. Рускуліс, П. Селігей, О. Семенюк, О. Яшенкова та ін.) у мовному / позамовному коді комунікативістики не оминають фонетико-фонологічного мовного рівня, навпаки, доводять, що саме він уможливлює функціонування мови, «до купи згуртовує» мовні засоби, з'єднує їх у цілісну динамічну систему, досліджує взаємозв'язок звуків та їх семантичних особливостей.

Так, П. Селігей, висловлюючи слушні міркування про роль мовної свідомості як «запоруки мовної стійкості та мовного порядку в державі», зауважує, що на вищому рівні сформованості мовної свідомості в особистості виникає інтерес до не лише до лексики і фразеології, зароджується інтерес «і до звукової будови мови, її стильового, діалектного та соціального розмаїття. Лише на високому рівні зароджується професійна свідомість, що властива лінгвістам і викладачам мови» [5, с. 24–25].

Майбутні вчителі української словесності мають на високому рівні мовної свідомості опанувати українську мову та її фонетику – підґрунтя функціонування мови. Складниками фонетико-фонологічного мовного рівня є субстанціальна та функціональна фонетика як інтегральна лінгвістична дисципліна, що вивчає звуки людського голосу, процеси їх породження та сприймання; наголос та його різновиди, акустичні та перцептивні характеристики інтонації, інтонаційні моделі, членування мовленнєвого потоку на склади, фонетичні слова, синтагми, фрази, фоноабзаци тощо.

Основне завдання фонетики: « <…> виявити інвентар звукових засобів мови, визначити системні відношення між ними та описати функціонування цих засобів у реальних мовленнєвих актах» [7, с. 226]. Простежуємо, що всі комунікативні акти реалізуються на підґрунті орфоепічних та акцентологічних норм, інтонаційних варіацій у процесі усного мовлення (зв'язок фонетики з орфоепією); законів графіки і письма під час «збереження звукового мовлення в часі і просторі» [7, с. 232], адже писемна форма мовлення оперує буквою, що перебуває в тісному зв'язку зі звуком – найменшим сегментом мовленнєвого потоку; матеріальній основі слова (плані його вираження, або звуковій формі слова як конкретній послідовності фонем, що створюють план змісту, лексичне

значення слова); законах морфологічної, синтаксичної, стилістичної, семантичної фонетики.

Отже, комунікативний підхід, який учителеві-словеснику дещо й приходиться припасовувати до комунікативістики, є одним із ключових у методичній системі навчання фонетики майбутніх словесників, сутність якої ми пояснюємо як «<…> сукупність ієрархічно взаємопов'язаних та взаємозумовлених цілей, завдань, змісту, підходів, принципів, методів, освітніх технологій, засобів, форм організації освітнього процесу, спрямованих на формування в майбутніх учителів української мови і літератури фонетичної компетентності, складниками якої є знання, уміння, навички, здатності усвідомлено та вправно оперувати основами субстанціальної та функціональної фонетики, сегментними і надсегментними одиницями в тісному їх взаємозв'язку з усіма рінями мовної системи, мовознавчими й немовознавчими дисциплінами з метою результативної методичної комунікації в освітньому середовищі та ефективного спілкування в соціумі» [4, с. 2009–2010]. Мета, завдання, структура, результати запровадження будь-якої методичної системи в освітній процес зазвичай урегульовуються віддієслівними іменниками «формування», «розвиток», «навчання», «удосконалення» тощо. Ми послуговуємося лексемою «формування», оскільки її багатозначний зміст тлумачиться на засадах операційного та функціонального підходів до пояснення значення слова, які активізувалися в лексикології саме в розвій комунікативного аспекту мови.

Тлумачні словники лексему «формування» пояснюють через дію за значенням залежно від мети та конкретної ситуації спілкування, як-от: «1) давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми; 2) організовувати, створювати що-небудь з певної кількості учасників; 3) починати існувати, утворюватися, набуваючи якось структури, організації, форми; 4) утворюватися, складатися в результаті тривалих складних процесів, <…> суспільного розвитку, соціальних змін тощо» [6, с. 623–625]. Означена полісемантичність може розгортатися і далі, на що впливатиме та чи та комунікативна ситуація. Проте домінувальним спільним смисловим компонентом (семою) для наведених значень буде «продукування структурованої цілісності». Операціонально структуру значення слова «формувати» можна порівняти під кутом ситуації освітнього комунікативного дискурсу, спрямованого, до прикладу, на: 1) формування орфоепічної компетентності; 2) формування акцентологічної компетентності; 3) формування фоносемантичної компетентності; 4) формування фоностилістичної компетентності, та визначити інтегральну сему (спільну для цих значень) – (формування фонетичної компетентності). Також метод компонентного аналізу дає змогу вважати ці семи когнітивними (логіко-понятійними), оскільки вони відображають об'єктивну інформацію про освітню комунікативну дійсність, предмет дослідження та вносять до значення слова «формувати» об'єктивний процес буття, процесуальності, структурованості, результативності.

Процеси породження і сприйняття мовлення, діяльнісне і ціннісне ставлення до української мови як образу нації, по-науковому осмислені, систематизовані знання про мову, усвідомлена мовленнєва поведінка, аналіз і розуміння змісту дефініції «формування фонетичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури», педагогічні умови реалізації методичної системи, в основі якої фундаментальні знання з фонетики та методики її навчання, комунікативна свідомість та відповідальність, критичне мислення, здатність творчо реагувати на освітній топос, ситуацію, проблеми; усвідомлено "переносити" й трансформувати теоретичні знання в практичні навички, «перетворювати навички на щоденні когнітивні звички через регулярну практику» [1]; діяльність учителя-словесника на засадах дивергентного мислення, вочевидь ґрунтуються на когнітивному підході.

Когнітивний підхід як осучаснена парадигма на засадах теорії мовної комунікації та прагматичної лінгвістики фактично є невід'ємним від комунікативного підходу в лінгводидактичній галузі, і в опануванні фонетики української мови зокрема, що засвідчують наукові студії З. Бакум, О. Біляєва, М. Вашуленка, Ж. Горіної, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Єрмоленко, О. Караман, С. Карамана, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, І. Хом'яка та ін. Комунікативно-когнітивний підхід у методичній системі навчання фонетики майбутніх учителів української словесності набуває статусу методологічного засобу пізнання та усвідомлення фонетики як наскрізної підсистеми мови, спонукає неперевно впроваджувати мислительно-пізнавальні технології опанування мови, досліджувати мовні одиниці як концепти, а мову – як один із різновидів когнітивної діяльності людини.

Комунікативно-когнітивний підхід у підготовці майбутніх словесників сприяє формуванню системних компетентностей в методичній системі навчання фонетики, адже вдало поєднує усвідомлене засвоєння фонетико-фонологічних знань, методичних умінь та практичну й результативну реалізацію їх у педагогічному дискурсі. Системність формування фонетичної компетентності вчителів-філологів на засадах комунікативно-когнітивного підходу реалізується і через основні категорії комунікативної та когнітивної методик. Ідеться про дискурс як процес й одиницю мисленнєво-мовленнєвих дій під час освітньої комунікації та про текст як результат дискурсу, результат оволодіння учасниками освітнього середовища багатством виражальних засобів мови, і фонетичних передусім.

Комунікативно-діяльнісний підхід спонукає до проєктування комунікативно-когнітивних методів і технологій формування фонетичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, про що йтиметься в наступних публікаціях.

Список використаних джерел:

1. Авторський курс з розвитку критичного мислення, заснований на методиці

Ольги Збарської : навчальний посібник / укладачі Н. М. Черненко, О. І. Папач. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2025. 374 с.

2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. 2-ге вид., доп. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.

3. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р.No 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16. (дата звернення: 15.04.2026).

4. Кузнецова Г.П. Фоностилістика та фоносемантика в методичній системі навчання фонетики майбутніх учителів української мови і літератури. (Серія Педагогіка). № 12 (42). 2025. С. 2001–2026. 3236 с. Наукові інновації та передові технології DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-2001-2025

5. Селігей П. Структура й типологія мовної свідомості. Мовознавство. 2009. № 5. С. 12–29.

6. Словник української мови : Академічний тлумачний словник (1970–1980): в 11 т. / редкол. І. К. Білодід (голова), А. А. Бурячок та ін. Київ : Наукова думка, 1979. Т. 10. 659 с.

7. Сучасна українська мова: Лексикологія. Фонетика : підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Берковець та ін.; за ред. А. К. Мойсієнка. Київ : Знання, 2013. 340 с.

КУЛЄШКОВ Юрій Володимирович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ВАЖЛИВИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТІСТЬ

Критичне мислення в академічному середовищі є не лише теоретичною категорією, а й практичним інструментом, що визначає якість навчання, дослідження та наукової комунікації. У сучасних умовах інформаційного перевантаження здатність аналізувати, оцінювати та інтерпретувати дані стає базовою компетентністю студента і викладача. Критичне мислення формує інтелектуальну автономію, дозволяє уникати поверхневих суджень і сприяє виробленню аргументованої позиції.

У теоретичному вимірі критичне мислення розглядається як комплекс когнітивних навичок, що включають аналіз, синтез, оцінювання, інтерпретацію та рефлексію. Воно базується на логіці, доказовості та відкритості до альтернативних точок зору. Важливою складовою є також метакогніція, тобто усвідомлення власного процесу мислення. Це дозволяє суб’єкту контролювати свої судження, виявляти помилки та коригувати підходи до вирішення проблем.

Академічне середовище створює особливі умови для розвитку критичного мислення. Воно передбачає систематичну роботу з джерелами, аналіз наукових текстів, участь у дискусіях і написання дослідницьких робіт. Водночас формування цієї компетентності не відбувається автоматично. Воно потребує цілеспрямованих педагогічних стратегій, що стимулюють активне залучення студентів до процесу пізнання.

Однією з ключових проблем є домінування репродуктивного навчання, коли студенти орієнтуються на запам'ятовування інформації замість її осмислення. Такий підхід обмежує розвиток аналітичних здібностей і не сприяє формуванню незалежного мислення. Перехід до компетентнісної моделі освіти передбачає зміну акцентів у навчальному процесі. Важливо створювати ситуації, у яких студент змушений ставити запитання, сумніватися та обґрунтовувати власну позицію.

Практичний аспект розвитку критичного мислення пов'язаний із використанням інтерактивних методів навчання. До них належать дискусії, дебати, аналіз кейсів, проблемно-орієнтоване навчання. Ці підходи сприяють формуванню навичок аргументації, логічного мислення та оцінювання інформації. Наприклад, аналіз конкретних ситуацій дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, що підвищує рівень їхнього розуміння та залученості.

Важливу роль відіграє робота з науковими джерелами. Студенти повинні вміти відрізняти достовірну інформацію від недостовірної, оцінювати авторитетність джерел, аналізувати аргументацію авторів. Це особливо актуально в умовах поширення цифрових технологій, коли доступ до інформації значно спростився, але водночас зросла кількість недостовірних даних. Формування інформаційної грамотності є невід'ємною частиною критичного мислення.

Окремої уваги потребує роль викладача. Він виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчального процесу. Його завдання полягає у створенні середовища, яке стимулює самостійне мислення студентів. Це передбачає відкритість до діалогу, заохочення до висловлення різних точок зору та підтримку інтелектуальної ініціативи. Викладач має демонструвати приклад критичного мислення, що сприяє формуванню відповідної культури в академічному середовищі.

Не менш важливим є аспект академічної доброчесності. Критичне мислення тісно пов'язане з етичними принципами наукової діяльності. Усвідомлення відповідальності за власні судження, уникнення плагіату, чесність у дослідженнях формують основу довіри в академічній спільноті. Розвиток критичного мислення сприяє усвідомленню цих принципів і їх дотриманню.

Практична реалізація критичного мислення також включає написання наукових текстів. Студенти повинні вміти формулювати чіткі тези, будувати логічну структуру роботи, аргументувати свої висновки. Це вимагає не лише

знань, а й уміння їх систематизувати та інтерпретувати. Процес написання є важливим етапом осмислення інформації та розвитку аналітичних здібностей.

У сучасному академічному середовищі важливим є також міждисциплінарний підхід. Критичне мислення дозволяє інтегрувати знання з різних галузей, що сприяє більш глибокому розумінню складних проблем. Такий підхід відповідає вимогам глобалізованого світу, де більшість викликів має комплексний характер.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що критичне мислення є ключовою компетентністю сучасної освіти. Його розвиток потребує системного підходу, що поєднує теоретичні знання та практичні навички. Академічне середовище повинно створювати умови для активного пізнання, стимулювати самостійність і відповідальність студентів. Лише за таких умов можливе формування фахівців, здатних до глибокого аналізу, обґрунтованих рішень і ефективної діяльності в умовах складного та динамічного світу

На моїх заняттях «Принципи інженерної творчості», «Теорія вдосконалення технічних систем» намагаюсь використовувати в якості критичного мислення методику диверсійного аналізу. Він створений для виявлення тих слабких місць в технології, конструкції машин або в бізнесі, які знижують їх ефективність або не дають можливості подальшого зростанню їх функціонального призначення.

Критичне мислення в академічному середовищі передбачає здатність не лише засвоювати знання, а й піддавати їх сумніву, перевіряти їхню обґрунтованість та виявляти приховані суперечності. Одним із ефективних підходів до розвитку такої здатності може бути адаптація інструментів теорії розв’язання винахідницьких задач, зокрема диверсійного аналізу. У технічній сфері цей метод застосовується для навмисного виявлення слабких місць системи шляхом моделювання її руйнування або погіршення функціонування. Перенесення цього підходу в академічне середовище відкриває нові можливості для формування глибокого аналітичного мислення.

У теоретичному вимірі диверсійний аналіз базується на інверсії мислення. Замість традиційного пошуку шляхів покращення системи пропонується поставити питання про те, як її можна зруйнувати або зробити неефективною. Такий підхід дозволяє виявити приховані залежності, критичні вузли та потенційні ризики. У контексті академічного мислення це трансформується у здатність аналізувати аргументацію через пошук її слабких місць, логічних розривів та необґрунтованих припущень.

Застосування диверсійного аналізу в освітньому процесі сприяє формуванню навички інтелектуальної провокації. Студент навчається ставити запитання, які виходять за межі очевидного, і розглядати знання не як завершену істину, а як конструкцію, що може бути піддана перевірці. Це особливо важливо у роботі з науковими текстами, де критичний аналіз джерел є основою академічної доброчесності та якості дослідження.

Практичний вимір використання диверсійного аналізу в академічному середовищі може реалізовуватися через спеціально організовані навчальні завдання. Наприклад студентам пропонується не лише проаналізувати наукову статтю, а й визначити, яким чином можна поставити під сумнів її висновки. Це включає пошук альтернативних пояснень, виявлення методологічних обмежень та оцінювання достовірності використаних даних. Такий підхід стимулює глибше занурення в матеріал і формує здатність до аргументованої критики.

Важливим аспектом є також розвиток навички роботи з помилками. Диверсійний аналіз передбачає свідоме моделювання негативних сценаріїв, що дозволяє краще зрозуміти природу помилок і способи їх уникнення. В академічному середовищі це може проявлятися у практиці аналізу типових помилок у дослідницьких роботах, що сприяє підвищенню якості навчання та формуванню відповідального ставлення до результатів власної діяльності.

З точки зору педагогічної практики важливо створити умови, у яких диверсійний аналіз не сприймається як деструктивна критика, а як інструмент пізнання. Викладач має спрямовувати студентів на конструктивне використання цього методу, підкреслюючи його роль у вдосконаленні знань і розвитку аналітичних здібностей. Це передбачає формування культури відкритого обговорення, де критика є аргументованою і спрямованою на пошук істини.

Інтеграція диверсійного аналізу у процес написання наукових текстів також має значний потенціал. Студент може використовувати цей підхід для самоперевірки власної роботи, ставлячи питання про те, які елементи дослідження є найбільш вразливими. Це дозволяє виявити слабкі місця аргументації ще до зовнішнього рецензування і підвищує загальний рівень академічної культури.

У ширшому контексті диверсійний аналіз сприяє розвитку метакогнітивних навичок. Усвідомлення процесу власного мислення та здатність критично оцінювати власні судження є ключовими характеристиками зрілого інтелекту. Академічне середовище, яке підтримує такі практики, формує не лише фахівців у певній галузі, а й особистостей, здатних до самостійного і відповідального мислення.

Разом з тим необхідно враховувати можливі ризики. Надмірне зосередження на пошуку недоліків може призвести до скептицизму, що блокує конструктивне мислення. Тому важливо поєднувати диверсійний аналіз із традиційними методами вирішення проблем, забезпечуючи баланс між критикою і творчістю. Лише за таких умов цей підхід буде ефективним інструментом розвитку критичного мислення.

Підсумовуючи можна зазначити, що використання диверсійного аналізу в академічному середовищі є перспективним напрямом, який дозволяє поєднати інженерне мислення з гуманітарною традицією критичного аналізу. Такий синтез сприяє формуванню глибокого розуміння знань, розвитку аналітичних навичок і підвищенню якості освітнього процесу. Він орієнтує студентів на

активну пізнавальну позицію і готує їх до діяльності в умовах складного та мінливого світу.

Висновки.

Як, не дивно, але виявляється методика критичного мислення існує, хоча і в галузі техніки (саме про це йдеться в епіграфі): диверсійний аналіз.

Для хоч якогось критичного аналізу ситуації, людина повинна мати доволі значні знання і досвід роботи в цій галузі. Ті знання на які вона має спиратись в своєму оцінюванні проблемної ситуації. А тому реалізація цих методів в студентському середовищі доволі проблематична.

Особливо це стосується техніки де студент повинен мати неабиякі знання з фізики, теорії механізмів і машин, деталей машин, опор матеріалів., тощо.

Хоча я не правий в будь-якій галузі існують певні знання, тонкощі, якісь міфи, упередження, тощо. Щоб в цьому розібратись і рухатись далі потрібні не аби які знання, а також, дійсно критичне мислення.

КУЛІКОВА Світлана Вікторівна

СТРАТЕГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна парадигма інклюзивної освіти в Україні вимагає докорінного перегляду традиційних методик навчання та виховання, оскільки акцент зміщується з простого засвоєння знань на розвиток життєвих компетентностей та когнітивних навичок. Актуальність обраної проблеми зумовлена тим, що музично-сенсорний розвиток є основою для сприйняття світу дітьми з особливими освітніми потребами, проте він часто залишається на рівні репродуктивного відтворення без належного залучення розумових операцій. Впровадження стратегій критичного мислення в процес музичного виховання дає змогу не лише коригувати сенсорні порушення, а й стимулювати самостійність суджень та аналітичні здібності дитини, що є надзвичайно важливим для її подальшої соціальної адаптації.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про значний інтерес наукової спільноти до питань когнітивного розвитку та інклюзії, зокрема у працях О. Пометун та О. Тяглої ґрунтовно досліджено загальні засади формування критичного мислення в освітньому процесі. Питання психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами у своїх наукових розвідках висвітлювали Н. Бєлоусова та О. Мартинюк, водночас Т. Дороніна та В. Бондар зосереджували увагу на інноваційних технологіях навчання в умовах інклюзії. Окремі аспекти мистецької освіти та її корекційного потенціалу для дошкільників представлені у наукових доробках О. Сухомлинської та М.

Шеремет, а методичні підходи до музичного виховання в сучасному контексті аналізували В. Кузьменко та Л. Пустовіт тощо.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному розкритті стратегій критичного мислення, які сприяють ефективному музично-сенсорному розвитку дошкільників із особливими освітніми потребами.

Критичне мислення як наукове поняття почало активно формуватися у другій половині XX століття, хоча його інтелектуальне коріння сягає ще античних часів та методу Сократа, який базувався на принципах постійного запитування та спільного пошуку істини через діалог. Подальший розвиток цього напряму в педагогічній науці тісно пов'язаний із працями Д. Дьюї, котрий визначав рефлексивне мислення як активний, наполегливий та ретельний розгляд будь-якої думки чи знання у світлі підстав, на яких вони базуються та подальших висновків, до яких вони призводять. Саме завдяки такому історичній основі, у сучасній інтерпретації критичне мислення постає вже як складний багатогранний психічний процес, що бере свій початок зі сприйняття та осмислення інформації, а завершується прийняттям зваженого об'єктивного рішення або формуванням чіткої власної позиції.

З огляду на таку складність, внутрішня структура цього типу мислення включає такі обов'язкові складники як аналіз, синтез, оцінювання та саморефлексія, що у своїй нерозривній сукупності забезпечують ефективне виконання функцій адаптації до середовища, захисту від маніпулятивних впливів та творчого перетворення навколишньої дійсності.

Розглядаючи структуру критичного мислення більш детально, варто виділити чітку послідовність інтелектуальних операцій, де засадничим етапом є виявлення та усвідомлення існуючої проблеми, що безпосередньо спонукає суб'єкта до активного пошуку доказів та аргументації. Наступним логічним компонентом виступає поглиблений аналіз отриманих аргументів, який передбачає деконструкцію інформації на окремі складники задля перевірки їхньої достовірності та виявлення прихованих підтекстів чи смислів. Завершальний синтетичний етап структури дозволяє об'єднати вже перевірені дані у нову логічну систему знань, водночас фінальне оцінювання забезпечує верифікацію отриманих результатів на їх відповідність суворим критеріям логіки та наукової об'єктивності. Обов'язковим супроводжуючим елементом цього процесу є саморефлексія, що виконує роль внутрішнього інтелектуального контролера та дає змогу особистості вчасно усвідомлювати власні помилки, когнітивні упередження чи стереотипи безпосередньо під час мисленнєвого процесу.

Подібна структурна організація зумовлює і широке функціональне призначення критичного мислення, яке охоплює коло завдань, де пріоритетною є пізнавальна функція, спрямована на глибоке розуміння справжньої суті явищ за межами їхньої зовнішньої ілюзорної видимості. Поряд із нею регулятивна функція відповідає за свідому самоорганізацію розумової діяльності та здатність

людини ефективно керувати власними емоційними станами під час прийняття складних рішень. Водночас оціночна функція дозволяє особистості критично сприймати мінливу навколишню дійсність, чітко відрізняючи перевірені факти від маніпулятивних інтерпретацій, що стає життєво необхідним в умовах сучасного перенасиченого інформаційного простору. На додаток до цього, прогностична функція забезпечує людині можливість передбачати ймовірні наслідки власних дій чи рішень, спираючись на логічну екстраполяцію та аналіз наявних вихідних даних.

Саме завдяки такому набору функцій виявляється головна відмінність критичного мислення від інших типів когнітивної діяльності, зокрема від догматичного або репродуктивного мислення, що полягає насамперед у його цілеспрямованості та абсолютній самостійності. Якщо репродуктивне мислення за своєю природою орієнтоване лише на механічне відтворення вже відомих алгоритмів та звичних шаблонів, то критичний підхід завжди прагне до системної перевірки цих шаблонів на їх міцність, актуальність та адекватність новим умовам. На відміну від інтуїтивного мислення, яке переважно спирається на миттєве осяяння без усвідомлення логічного шляху до висновку, критичний тип мислення є повністю експліцитним, тобто кожна окрема ланка в ланцюгу міркувань може бути раціонально обґрунтована та покроково перевірена. Навіть у порівнянні з креативним мисленням, яке часто генерує множину нових ідей без жодних обмежень, критичне мислення виступає тим необхідним фільтром, що професійно відсіває нежиттєздатні варіанти та впорядковує творчий хаос у придатні для втілення структури.

Таким чином, специфічні риси критичного мислення визначають його як усвідомлену та повністю контрольовану діяльність, де ключовою ознакою є сумнів як продуктивний і необхідний стан людського інтелекту. Важливо розуміти, що це не просто сліпе заперечення всього нового, а збалансований інтелектуальний скептицизм, який вимагає наявності вагомих доказів для будь-якого твердження чи гіпотези. Іншою характерною рисою є гнучкість, що виявляється у здатності особистості оперативно змінити свою точку зору під тиском нових, раніше невідомих фактів. Також цей тип мислення характеризується чіткою цілеспрямованістю, оскільки він завжди орієнтований на розв’язання конкретної практичної проблеми або отримання максимально обґрунтованого висновку. Відкритість до рівноправного діалогу та глибока повага до аргументації опонента також виступають невід’ємними ознаками критично мислячої людини, що перетворює цей процес не лише на інтелектуальну вправу, а й на свідомий етичний акт.

Особливого значення ці риси набувають у контексті спеціальної освіти, де музично-сенсорний розвиток дошкільників визначається як складний процес цілеспрямованого формування здатності дитини диференційовано сприймати висоту, силу, тривалість та тембр звуків. Саме цей фундамент стає основою для подальшого виникнення цілісних музичних образів та адекватного емоційного

відгуку на мистецькі твори. Однак для дітей із особливими освітніми потребами цей процес має свої специфічні особливості та труднощі, оскільки наявні інтелектуальні, сенсорні чи фізичні порушення часто призводять до фрагментарності сприйняття або значних перешкод у диференціації звукових подразників. Застосування стратегій критичного мислення у цьому корекційному контексті дозволяє дитині не просто пасивно чути звук, а поступово вчитися усвідомлювати його значення та порівнювати з іншими сенсорними еталонами через залучення активних розумових дій.

Виходячи з цих потреб, однією з ключових стратегій у практичній роботі з такою категорією дітей виступає метод проблемних запитань, коли педагог замість надання готових інструкцій пропонує дітям самостійно дослідити та визначити характер музичного інструменту, обґрунтовуючи свій вибір. Наприклад, під час вивчення розмаїття тембрів можна ефективно використати методичний прийом під назвою «Звукова подорож», де вихованці мають самостійно обрати інструменти для озвучення сюжету казки та логічно пояснити, чому саме тонкий звук металофона підходить для зображення дощу, а глухий звук барабана – для кроків ведмедя. Така активність безпосередньо стимулює аналітичну функцію мислення, адже дитина з особливими освітніми потребами вчиться свідомо співвідносити фізичні властивості звуку з емоційним змістом художнього образу та робити перші самостійні висновки.

Іншим дієвим прикладом практичної реалізації є стратегія прогнозування за допомогою музичної паузи, в межах якої педагог раптово зупиняє прослуховування знайомого чи нового твору перед завершенням музичної фрази та пропонує дітям передбачити її логічне закінчення. Це неабияк сприяє розвитку слухової уваги та елементів логічного мислення, оскільки діти вчаться інтуїтивно та аналітично розпізнавати закономірності музичної мови, вибудовуючи власні гіпотези щодо подальшого розвитку мелодії.

Також високу ефективність демонструє впровадження порівняльного аналізу завдяки прийому колірної візуалізації, коли дитина має обрати певну за кольором картку відповідно до настрою музики та аргументувати своє рішення через зіставлення слухових вражень із зоровими відчуттями.

Важливе місце у системі занять посідає стратегія альтернативного рішення, де дітям пропонується експериментально змінити темп або динаміку відомої пісні та колективно обговорити, як внаслідок цього зміниться її зміст і сприйняття слухачами. Такі вправи дозволяють вихованцям із особливими освітніми потребами відчути себе не об’єктами впливу, а активними творцями, що позитивно позначається на їхній самооцінці та загальній мотивації до освітнього процесу. У підсумку, всі ці методичні заходи системно забезпечують перехід дитини від пасивного слухання до фази активного пізнання, де музично-сенсорний розвиток стає дієвим інструментом для корекції та розбудови вищих психічних функцій.

Підсумовуючи зазначимо, що цілеспрямоване використання стратегій критичного мислення у музично-сенсорному розвитку дошкільників із особливими освітніми потребами є потужним та актуальним засобом корекції. Це дає реальну можливість перетворити звичайну музичну діяльність на простір для інтенсивного інтелектуального зростання та формування цілісного, гармонійного сприйняття навколишнього світу.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаються у розробці спеціалізованих цифрових засобів та інтерактивних платформ, які дозволять максимально індивідуалізувати процес впровадження критичного мислення в сучасну інклюзивну музичну освіту.

Список використаних джерел:

1. Борисов В. В., Лупінович С. М., Антоненко І. Ю. Педагогічні стратегії розвитку критичного мислення в молодших школярів через ігрові технології. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. № 18. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15461035
2. Кузьменко І. А. Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: методологічні підходи та принципи. Актуальні питання у сучасній науці. 2023. № 5 (11). С. 401–415. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/4695/4719
3. Погребняк В. О. Соціальна адаптація дітей із порушенням мовлення в інклюзивному дошкільному закладі освіти: дис. … д-ра філософії: 016. Київ, 2024. 265 с. URL: https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Doctor_filosofii/Pogrebnayk/Pohrebniak_dis.pdf
4. Сорочинська О. Арт–технології в роботі з дітьми: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/44457/1/1.pdf

КУШНЄРЬОВА Марина Олександрівна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до якості освіти, зокрема до здатності здобувачів освіти працювати з великим обсягом інформації, аналізувати її та приймати обґрунтовані рішення. У цьому контексті формування критичного мислення стає одним із ключових завдань сучасного освітнього процесу. Особливе значення ця проблема набуває під час навчання іноземної мови, а відтак передбачає не лише засвоєння мовних знань, а й розвиток умінь інтерпретувати, аналізувати, давати оцінку інформації в іншомовному середовищі.

Проблема розвитку критичного мислення при вивченні іноземної мови розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, які підкреслюють його вагомість для формування умінь аналізувати, осмислювати, оцінювати, зіставляти різні точки зору, відстоювати та аргументувати власну позицію, робити висновки, припускати можливі варіанти розв'язання проблеми. Отже, актуальності набуває визначення ефективних підходів до формування критичного мислення здобувачів освіти під час навчання іноземної мови.

Критичне мислення визначається як здатність особистості аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формулювати обґрунтовані висновки. У процесі навчання іноземної мови ці вміння формуються через роботу з різноманітними текстами, ситуації спілкування та культурні контексти.

Критичне мислення у професійному контексті передбачає здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, виявляти проблеми та знаходити оптимальні рішення. У курсі іноземної мови за професійним спрямуванням ці навички формуються через моделювання реальних професійних ситуацій.

Ефективним засобом розвитку й формування критичного мислення є робота з автентичними матеріалами професійного змісту, зокрема науковими статтями, звітами, інструкціями, відеолекціями. Використання таких ресурсів наближає навчальний процес до реальних умов професійної діяльності та сприяє глибшому розумінню змісту іншомовної інформації.

Залучення автентичних матеріалів дозволяє здобувачам освіти аналізувати інформацію з різних джерел, порівнювати її та визначати основні ідеї. У процесі роботи з такими текстами формується вміння виявляти можливу упередженість або неточності в поданні інформації. Водночас здобувачі освіти навчаються оцінювати релевантність отриманих даних відповідно до конкретних професійних завдань, що є важливою складовою майбутньої фахової діяльності.

Ефективним шляхом розвитку критичного мислення є використання інтерактивних методів навчання, зокрема дискусій та дебатів, під час яких формується вміння аргументувати власну позицію, аналізувати альтернативні точки зору. Вагому роль відіграють дискусії та дебати на професійно орієнтовані теми, оскільки саме вони створюють умови для активної інтелектуальної взаємодії здобувачів освіти. На відміну від репродуктивних видів діяльності, такі форми роботи передбачають необхідність критичного осмислення отриманої інформації. Обговорення складних і дискусійних питань, таких як етичні аспекти використання штучного інтелекту або екологічна свідомість та відповідальність, стимулюють здобувачів освіти до глибшого осмислення проблеми та формування власної позиції. У процесі таких обговорень студенти набувають досвіду виявляти сильні та слабкі сторони аргументації, робити обґрунтовані висновки. Участь у дебатах сприяє розвитку навичок логічного мислення, уміння швидко реагувати на нову інформацію та коригувати власну

позицію відповідно до нових аргументів. Таким чином, дискусійні форми роботи не лише підвищують рівень мовної компетентності, а й виступають ефективним інструментом розвитку критичного мислення у професійному контексті.

Формуванню критичного мислення у процесі навчання іноземної мови сприятиме метод кейсів. За його допомогою моделюються реальні або наближені до реальності професійні ситуації, що потребують аналізу та прийняття обґрунтованих рішень. Здобувачі освіти ознайомлюються з умовами проблемної ситуації, здійснюють її комплексний аналіз, визначають ключові проблеми, оцінюють можливі варіанти розв'язання та обґрунтовують власний вибір. Така діяльність сприяє розвитку навичок логічного мислення, аргументації та прогнозування наслідків прийнятих рішень.

Робота над вирішенням проблемних питань виступає важливим доповненням до кейс-методу, оскільки стимулює глибше осмислення навчального матеріалу. Використання запитань відкритого типу (why, how, what if) спонукає здобувачів освіти відтворювати знання, аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати самостійні висновки. Таким чином, поєднання кейс-методу та проблемного навчання створює умови для активізації пізнавальної діяльності та розвитку критичного мислення у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Доцільним є застосування завдань, що передбачають інтерпретацію та оцінювання інформації, зокрема аналіз позиції автора тексту, створення власних аргументованих суджень, з'ясування рівня достовірності інформації, поданої з різних джерел. Такі завдання сприяють розвитку навичок рефлексії та самостійного мислення. Ефективність для формування критичного мислення здобувачів освіти демонструє вивчення теми «Mass Media», під час якої здобувачі освіти залучаються до аналізу новинних текстів, розвивають навички виявлення упередженості, маніпуляцій та недостовірної інформації, формують вміння оцінювати надійність джерел і робити обґрунтовані висновки.

Не менш важливим для формування критичного мислення здобувачів є створення сприятливого освітнього середовища, атмосфери відкритості. Роль викладача при цьому полягає у фасилітації навчального процесу, спрямуванні діяльності здобувачів освіти та підтримці їхньої пізнавальної активності.

Формування критичного мислення здобувачів освіти під час навчання іноземної мови є важливим напрямом сучасної педагогіки. Використання інтерактивних методів, автентичних матеріалів і компетентнісного підходу сприяє розвитку аналітичних умінь, необхідних для успішної діяльності в сучасному суспільстві. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних методик і вправ, спрямованих на розвиток критичного мислення у процесі вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Мусійчук С.М. Розвиток критичного мислення студентів при вивченні іноземної мови. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. № 2. Том 2. С. 63-67. URI: http://journals.uran.ua/apppfo

2. Передон Н. О., Мельник О. М. Освітній компонент "Іноземна мова" як інструмент розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти. Вісник науки та освіти. Серія "Педагогіка". 2025. № 10 (40). С. 2039-2050. DOI : https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2039-2050

ЛАЗАРЕНКО Світлана Вікторівна

TBLT ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ ЮРИДИЧНО СПРЯМОВАНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У сучасних наукових дослідженнях [1, 3, 4, 5, 6, 7] TBLT (від англ. task-based language teaching) розглядається як навчальний підхід, що сприяє ефективному вивченню іноземної мови. Залучення такого методу до навчання зумовлює зміну фокусу від стандартного вивчення лексико-граматичних правил на впровадження до освітнього процесу професійно спрямованих ситуацій, наближених до реальності [3, 4]. Такий підхід підвищує мотивацію студентів активно використовувати англомовну юридичну термінологію в процесі перекладу.

Доцільно звернути увагу на наукові праці зарубіжних та вітчизняних дослідників, які вивчали питання використання TBLT у навчанні як інноваційного підходу. Отже, Девід Нунан, Джейн Вілл, Дейв Віллс, Нацуко Шінтані, Петер Скехан, Род Елліс та Шаофенг Лі вивчали теоретико-педагогічні засади TBLT. Н. М. Василишина, М. М. Воробель, А. В. Шикун досліджували переваги, ефективність та перспективи залучення підходу TBLT з метою професійної підготовки студентів вищих навчальних закладах (ВНЗ). Згадані вище наукові публікації є ґрунтовними для розуміння значення та користі підходу TBLT у навчанні, але залишається актуальним питання використання такого методу під час оволодіння студентами англомовною юридично спрямованою термінологією, що ефективно сприятиме здійсненню перекладу у відповідній сфері майбутньої професійної діяльності.

Провідна мета TBLT полягає в передачі та усвідомленні значення, а не в зосередженні уваги на точності мовних форм, відповідно, основні принципи підходу TBLT доцільно розглядати в якості використання автентичних завдань, орієнтації на учасників освітнього процесу та концентрації уваги на значенні лексичних одиниць [3, с. 125; 5].

Запровадження у ВНЗ України змішаного формату навчання, що має хаотичний характер, зумовлює важливість спільного розуміння в який спосіб воно здійснюватиметеся та регулюватиметься [2, с. 11]. Оскільки кожен

викладач залучає до навчання власний набір інструментів [2, с. 6], розглянемо підхід TBLT в контексті створення завдань для оволодіння студентами англомовною лексикою під час перекладу в юридичній сфері [4, с. 10]. Отже, структура таких занять повинна бути орієнтована на завдання, в яких пріоритет надається взаємодії між студентами. За такого підходу унеможливлюється процес керування учасниками освітнього процесу, а також відсутнє спрощення або перефразування мовлення студентів для кращого розуміння викладачем завдань, а тому вони мають можливість демонструвати власний внесок та уникати помилкові моделі використання англомовної лексики [6, с. 15].

Реалізація підходу TBLT передбачає дотримання конкретного формату заняття, планування якого відбувається з урахуванням таких етапів виконання завдань [6, с. 15]:

1) попереднє завдання;

2) цикл виконання;

3) зосередження на мовних аспектах.

Підсумовуючи результати цього дослідження, варто зазначити, що теоретичний аналіз наявних наукових публікацій [1, 3, 4, 5, 6, 7] щодо залучення до освітнього процесу підходу TBLT підтверджує, що такий метод є сучасним та ефективним у контексті вивчення студентами англійської мови. Окрім зазначеного вище, доцільно виокремити провідну ознаку TBLT в контексті оволодіння студентами англомовною юридично спрямованою лексикою – зміна фокусу від стандартного вивчення лексико-граматичного матеріалу до використання професійно спрямованих завдань, що наближені до реальних умов майбутньої фахової діяльності та які сприятимуть використанню отриманих знань для здійснення перекладу англомовної юридичної термінології. Як було зазначено попередньо, реалізація підходу TBLT у навчанні передбачає дотримання певних етапів у процесі виконання завдань, тому варто наголосити на важливості всіх трьох етапів, а саме: попереднє завдання, цикл виконання та зосередження на мовних аспектах.

Оскільки вмотивованість студентів та готовність до навчання є запорукою ефективної організації освітнього процесу, важливості набуває питання визначення навчальних стратегій, що сприятимуть збільшенню мотивації та допоможуть навчити студентів перекладати англомовну юридично спрямовану термінологію з урахуванням як значення, так і форми лексичних одиниць. Отже, наступні наукові дослідження будуть присвячені питанню з'ясування необхідних навальних стратегій з метою реалізації підходу TBLT в контексті оволодіння студентами англомовною юридичною лексикою, її розпізнавання та інтерпретації під час перекладу відповідної інформації.

Список використаних джерел:

1. Воробель М. М. Ефективність технології Task-based Learning в розвитку мовленнєвих навичок студентів при вивченні англійської мови. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2021. №1. С. 349-356.

2. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої освіти та вищої освіти. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2020. 60 с.

3. Шикун А. В. Навчання мови на основі завдань: покращення засвоєння мови за допомогою змістовного спілкування. Принципи та огляд літератури. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Видавничий дім «Гельветика». 2024. 98. С. 124-127.

4. Lazarenko S. The usage of Task-based Language approach for mastering by students English vocabulary in the field of legal translation. Scientific Journal Innovative Solutions in modern science. 2026. №1 (70). 5-15.

5. Long M. H., Crookes G. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. TESOL Quarterly. 1992. Vol. 26 (1). 27-56.

6. Rod Ellis, Peter Skehan, Shaofeng Li, Natsukoч Shintani, Craig Lambert Task-based Language Teaching. Theory and Practice. Cambridge University Press. 2020. 412.

7. Vasylyshyna N. Task-Based Approach in the Frame of Professional Preparation at Universities. Enginnering and Educational Technologies. 2020. 8 (2). 8-17.

ЛЕОНОВ Олександр Сергійович

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ КОГНІТИВНОГО ВПЛИВУ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується стрімким зростанням ролі новітніх технологій, зокрема штучного інтелекту (ШІ), у процесах виробництва, поширення та сприйняття інформації. Розвиток можливостей ШІ з кожним днем стає дедалі помітнішим, що спонукає використовувати його у сферах, у яких раніше основну роботу виконувала людина. Зважаючи на активне залучення мережевих технологій у процеси інформаційного впливу варто проаналізувати роль ШІ при маніпуляції громадською думкою та, водночас, при розробці відповідних підходів у контексті боротьби з дезінформацією. У таких умовах особливого значення набуває проблема когнітивного впливу на людину, що реалізується через інформаційні потоки, алгоритмічні рекомендаційні системи та персоналізований контент.

Зростаючі обсяги інформації, що циркулюють у соціальних мережах та месенджерах, створюють сприятливі умови для поширення фейкових новин та маніпулятивного контенту. Здатність ШІ аналізувати великі інформаційні масиви дозволяє виявляти поведінкові закономірності пересічних користувачів соціальних медіа, детально досліджувати інтереси та уподобання, передбачати

реакцію цільової аудиторії та своєчасно адаптувати інформаційний контент для того, щоб висвітлити його під потрібним маніпулятору кутом. В умовах цифрової конвергенції інформації ШІ дозволяє здійснювати вплив на інформаційне поле, формуючи специфічні наративи, що у свою чергу, впливає на суспільну свідомість та формує відповідну громадську думку, що є відображенням позиції певного прошарку суспільства. Використовуючи технології машинного навчання, суб'єкти інформаційного впливу можуть формувати персоналізовані повідомлення, які апелюють до когнітивних упереджень людини – зокрема ефекту підтвердження, евристики доступності чи ефекту якоря. У результаті інформаційне середовище набуває ознак керованості, а громадська думка формується під впливом алгоритмічно сконструйованих наративів.

Водночас, технологічні можливості ШІ дозволяють вирішити проблему виявлення та боротьби з дезінформацією, адже заповнюють прогалини, що виникають унаслідок обмеженої здатності людини аналізувати значні обсяги даних онлайн. Автоматизація процесу аналізу інформації, завдяки обробці природної мови (Natural Language Processing, NLP) та машинному навчанню, дозволяє виявляти аномалії та розпізнавати фальшиві новини і дезінформацію, перевіряючи факти та порівнюючи їх із достовірними джерелами. Урахування шаблонів поведінки користувачів в інформаційному середовищі дозволяє ШІ відстежувати та виявляти скоординовані маніпулятивні кампанії, алгоритми машинного навчання шляхом постійного моніторингу соціальних мереж дають можливість ідентифікації ботів та фейкових акаунтів, та допомагають зменшити їхній вплив на пересічних користувачів. Таким чином, технології ШІ демонструють значний потенціал щодо їх застосування в інформаційному середовищі, що спонукає до впровадження їх можливостей у діяльність відповідних державних структур.

У таких умовах критичне мислення постає як ключова компетентність, що забезпечує здатність індивіда протистояти маніпуляціям. Воно передбачає не лише вміння аналізувати інформацію, але й здатність до рефлексії, усвідомлення власних когнітивних обмежень та упереджень, а також навички перевірки достовірності джерел. Навіть найсучасніші технологічні рішення не можуть повністю замінити людський інтелект у процесі оцінювання інформації.

Саме тому роль критичного мислення людини в умовах когнітивного впливу новітніх технологій є системоутворювальною для забезпечення як індивідуальної, так і суспільної інформаційної безпеки. Передусім, критичне мислення виконує функцію когнітивного фільтра, що дозволяє відокремлювати достовірну інформацію від маніпулятивної. У ситуації інформаційного перевантаження людина змушена швидко оцінювати значні обсяги повідомлень, і саме здатність до аналітичного осмислення джерел, контексту та змісту інформації дає змогу уникнути некритичного сприйняття нав'язаних наративів.

Об’єктивне сприйняття інформації індивідуумом забезпечує протидію когнітивним викривленням, які активно експлуатуються в інформаційних операціях. Такі явища, як ефект підтвердження, евристика доступності або емоційна поляризація, значно підвищують вразливість людини до маніпуляцій. Критичне мислення дозволяє не лише ідентифікувати ці викривлення, але й свідомо коригувати власні судження, зменшуючи вплив емоційних і стереотипних реакцій.

Не менш важливим аспектом є здатність до саморефлексії (метакогніції). Уміння аналізувати власні мисленнєві процеси дає можливість людині усвідомлювати, коли її переконання формуються під впливом зовнішніх інформаційних стимулів. Це особливо важливо в умовах алгоритмічної персоналізації контенту, коли користувач опиняється в так званих «інформаційних бульбашках» і не завжди усвідомлює обмеженість доступної йому інформації.

Крім того, критичне мислення виконує функцію адаптивного механізму в умовах цифрової невизначеності. Воно дозволяє працювати з суперечливою інформацією, оцінювати альтернативні точки зору, формувати обґрунтовані висновки навіть за відсутності повної чи однозначної картини подій. Водночас критичне мислення сприяє формуванню інформаційної автономії особистості. Людина, яка володіє розвиненими критичними навичками, менш залежна від зовнішніх інформаційних впливів, здатна самостійно визначати релевантність інформації та приймати рішення на основі раціонального аналізу, а не нав’язаних установок.

Таким чином, у сучасних умовах критичне мислення є не лише інтелектуальною компетентністю, але й стратегічним ресурсом протидії когнітивному впливу. Воно забезпечує стійкість особистості до маніпуляцій, підвищує якість прийняття рішень та виступає важливим чинником зміцнення демократичних процесів і національної інформаційної безпеки.

Формування критичного мислення має розглядатися як стратегічний напрям освітньої політики та важливий елемент системи інформаційної безпеки держави. Ефективна протидія інформаційним загрозам можлива лише за умови поєднання технологічних інновацій із розвитком критичного мислення як базової компетентності сучасної людини.

ЛІСОГОР Алла Вікторівна
ORCID ID: 0009-0003-3080-8131
DOI: https://doi.org/10.24195/CriticalThinking2026-4

CRITICAL THINKING AS A META-COMPETENCE IN DESIGN EDUCATION: THE ROLE OF PROJECT-BASED LEARNING (PBL)

Keywords: analytical thinking, cognitive skills, instructional design, interdisciplinary approach, project-based learning, educational innovation, professional competence.

Critical thinking is considered a meta-competence in contemporary design education in the context of digitalisation and interdisciplinarity. Its role in shaping the professional competence of future designers is substantiated, particularly in developing the ability to analyse, interpret, and make well-reasoned decisions. Emphasis is placed on the potential of project-based learning (PBL) as an effective approach to developing analytical and cognitive skills through solving complex tasks and working with real-life cases. An analysis of contemporary Ukrainian and international studies suggests that the development of critical thinking is largely shaped by purposeful instructional design, with project-based learning playing a central role in the development of analytical and professional competencies. It is demonstrated that project activity promotes the analysis and evaluation of alternative solutions, the ability to operate under conditions of uncertainty, and the development of well-grounded design concepts. The importance of an interdisciplinary approach and educational innovations as factors in improving the quality of professional training in the field of design is emphasised. This suggests that critical thinking in design education should be understood not as an isolated cognitive skill, but as an integrated component of professional thinking embedded in complex learning environments. This perspective emphasises that the development of critical thinking is inseparable from the context of professional activity, where knowledge is applied, evaluated, and transformed into design solutions.

Critical thinking is also viewed as a meta-competence in the transformation of the educational environment. It plays a key role in shaping the professional competence of future designers, particularly their ability to analyse, interpret, and make justified decisions. In contemporary educational approaches, particular emphasis is placed on integrating critical thinking into professional training through active and practice-oriented teaching methods [1; 3; 4]. Ukrainian studies indicate that project-based learning is widely regarded as an effective model of interdisciplinary integration and student-centred education [4]. In particular, domestic researchers substantiate the significance of PBL as an approach to developing analytical, cognitive, and professional competencies in the training of specialists [2; 3]. The author’s course on critical thinking, based on O. Zbarska’s methodology, demonstrates how these approaches are applied through a combination of analytical exercises, problem-based tasks, and active learning methods, enhancing argumentation skills and the ability to substantiate conclusions [1].

International studies confirm the effectiveness of project-based learning as a pedagogical approach to fostering critical thinking. In particular, the review by Guo et al. demonstrates the effectiveness of PBL in enhancing student learning outcomes, including the development of analytical abilities and problem-solving skills [6].

Systematic reviews and meta-analyses also demonstrate a significant impact of PBL on the development of critical thinking, highlighting its effectiveness in addressing complex problem situations and real-life cases [7; 9]. At the same time, contemporary research emphasises that the effectiveness of PBL largely depends on the quality of instructional design. In particular, Yu highlights the need for a structured approach to organising project-based activities to achieve cognitive outcomes [9], and Sánchez-García and Reyes-de-Cózar propose models for optimising the structure of project-based learning considering the principles of sustainability and educational innovation [8]. In the context of educational digitalisation, the transformation of learning approaches becomes especially important. The study by Bond et al. demonstrates that the shift to digital learning formats increases the need to develop higher-order cognitive skills, particularly critical thinking, as a key component of effective educational practice [5]. This indicates that project-based learning not only enhances cognitive outcomes but also supports the integration of knowledge, skills, and professional judgement within authentic learning contexts.

Thus, critical thinking in contemporary design education emerges as a key meta-competence that determines the quality of professional training of future specialists. The conducted analysis shows that its development is ensured not only by the content of education but primarily by well-designed instructional processes. Project-based learning effectively supports the development of analytical, cognitive, and professional competencies by engaging students with complex problems, informed decision-making, and the creation of well-grounded design concepts. This highlights project-based learning not merely as a teaching method, but as a pedagogical framework for cultivating higher-order thinking and professional judgment in future designers. Such an approach reflects a shift towards competence-based education, where the ability to think critically becomes a defining characteristic of professional expertise. The integration of PBL with interdisciplinary approaches and educational innovations creates opportunities to improve the quality of design education and to train competitive professionals capable of acting effectively in conditions of uncertainty and rapid change.

References:

1. Chernenko N. M., Papach O. I. (uklad.). (2025). Avtorskyi kurs z rozvytku krytychnoho myslennia, zasnovanyi na metodytsi Olhy Zbarskoi: navchalnyi posibnyk (An original course on the development of critical thinking, based on Olga Zbarska's methodology: a study guide). Lviv–Torun: Liha-Pres. 374. [in Ukrainian]

2. Karpenko O. H., Salnyk I. V., Deshchenko O. M. (2025). Stratehii vprovadzhennia proiektnoho navchannia v osvitnii protses zakladiv vyshchoi osvity (Strategies for introducing project-based learning into the educational process at higher education institutions). Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, 1–21. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15017511 [in Ukrainian]

3. Lutsenko H., Lutsenko Hr. (2018). Proiektno oriientovane navchannia: teoretychni ta orhanizatsiini aspekty: navch.-metod. posib. (Project-based learning:

theoretical and organisational aspects: a teaching and learning guide). Cherkasy: ChDTU, 140. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/6947/1/Посібник_2018.pdf [in Ukrainian]

4. Lysenko T. A. (2024). Proiektno-oriientovane navchannia yak model mizhdystsyplinarnoi intehratsii u studentotsentrovanii osviti (Project-based learning as a model of interdisciplinary integration in student-centred education). Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky, №13, 1–23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14574049 [in Ukrainian]

5. Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18, 50.

6. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. International Journal of Educational Research. Vol. 102. Art. 101586, 1–13. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

7. Liu, Y., Li, H., & Zhang, D. (2022). The effect of problem-based learning on critical thinking: A meta-analysis. Thinking Skills and Creativity, 45, 101069. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069

8. Sánchez-García R., Reyes-de-Cózar S. (2025). Enhancing Project-Based Learning: A Framework for Optimizing Structural Design and Implementation – A Systematic Review with a Sustainable Focus. Sustainability. Vol. 17, No. 11. Art. 4978, 1–24. DOI: https://doi.org/10.3390/su17114978

9. Yu, L. (2023). Problem-based learning and critical thinking: A systematic review. Frontiers in Education, 8, 1139987. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1139987

ЛОПАТИНСЬКА Ірина Сергіївна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Сучасна вища освіта дедалі більше орієнтується на підготовку фахівців, здатних не лише відтворювати засвоєні знання, а й критично їх аналізувати, синтезувати й застосовувати у нестандартних ситуаціях. Особливо актуальним це завдання постає у галузі психології, де практична діяльність неможлива без рефлексивного осмислення теоретичного матеріалу, усвідомлення власних когнітивних упереджень та вміння аргументовано будувати судження. Іноземна мова за професійним спрямуванням традиційно розглядалася як інструмент доступу до зарубіжного наукового дискурсу, однак сьогодні її роль переосмислюється у ширшому контексті розвитку навичок XXI століття.

Дослідження в галузі когнітивної лінгвістики та психолінгвістики переконливо свідчать про тісний зв'язок між мовленнєвою діяльністю і мисленням: іноземна мова є новим кодом опису реальності, стимулює когнітивну гнучкість, активність та готовність переглядати усталені схеми. Це відкриває значний потенціал для формування критичного мислення саме в середовищі мовної підготовки. Проте системний аналіз цього потенціалу стосовно студентів-психологів залишається малодослідженою проблемою у вітчизняній педагогіці вищої школи.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та методичний аналіз умов і засобів формування критичного мислення студентів-психологів у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Поняття «критичне мислення» (англ. critical thinking) набуло наукового статусу завдяки працям американського філософа Джона Дьюї, який трактував його як «активне, стійке та ретельне обдумування будь-якого переконання чи передбачуваної форми знання». Подальший розвиток концепції пов'язаний з іменами Б. Блума, чия таксономія когнітивних цілей навчання виокремила аналіз, синтез і оцінювання як вищі рівні мисленнєвої діяльності, та Р. Пола і Л. Елдер, які розробили систему інтелектуальних стандартів критичного мислення: точність, ясність, релевантність, глибина, широта та логічність.

У психологічній науці критичне мислення розглядається крізь призму метакогніції – здатності людини усвідомлювати й регулювати власні пізнавальні процеси. Дж. Флейвелл, автор концепції метапізнання, наголошував на ролі моніторингу та контролю мисленнєвих операцій як необхідної умови ефективного навчання. Для майбутніх психологів ця здатність є вдвічі важливою: вона слугує не лише інструментом академічного успіху, а й основою професійної рефлексії – ключової компетентності практикуючого психолога.

Вітчизняна психолого-педагогічна наука активно досліджує проблему критичного мислення в контексті реформування освіти. О. Тягло розглядає критичне мислення як «мислення вищого порядку», що передбачає оцінку якості аргументації, виявлення логічних помилок та когнітивних упереджень (Тягло, 2008). С. Терно визначає критичне мислення як складне особистісне утворення, що поєднує когнітивний, мотиваційний, рефлексивний та поведінковий компоненти (Терно, 2012). Ці підходи особливо релевантні для психологічної освіти, де готовність піддавати сумніву усталені уявлення є умовою фахового зростання.

Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням ставить студента в ситуацію постійної когнітивної роботи з текстом: він мусить не лише декодувати мовні засоби, а й інтерпретувати смисли, виявляти авторську позицію, порівнювати з відомим досвідом. Саме ця багатоаспектна робота з автентичним науковим і профільним дискурсом створює природне середовище для розвитку критичного мислення.

Для студентів-психологів робота з іншомовними джерелами має особливе значення: психологія як наука значною мірою функціонує в англомовному дискурсі, де публікуються провідні емпіричні дослідження та теоретичні розробки. Читання оригінальних статей з журналів American Psychologist, Psychological Review, Journal of Personality and Social Psychology вимагає не лише мовних знань, а й уміння критично оцінювати методологію, інтерпретувати статистичні дані та зіставляти результати з конкуруючими теоріями. Таким чином, іноземна мова за професійним виступає одночасно метою та засобом фахової підготовки.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дозволяє виокремити кілька ефективних стратегій формування критичного мислення у студентів-психологів під час навчання іноземної мови. Технологія розвитку критичного мислення через читання і письмо. Запропонована Ч. Темплом, Дж. Стілом та К. Мередітом у рамках міжнародного проєкту «Читання та письмо для критичного мислення», ця технологія передбачає триетапну структуру заняття: виклик (актуалізація попередніх знань), осмислення (активна взаємодія з текстом) та рефлексія (критичне осмислення здобутого). Для психологічного профілю особливо продуктивними є кейси з клінічної практики, організаційної психології чи соціально-психологічних досліджень, поданих оригінальними мовами. Організована дискусія іноземною мовою є потужним інструментом розвитку критичного мислення, оскільки вимагає одночасно продуктивного мовлення та аргументованого відстоювання позиції.

Узагальнення педагогічного досвіду та аналіз наукової літератури дозволяють визначити психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток критичного мислення студентів-психологів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням.

По-перше, створення безпечного інтелектуального середовища. Критичне мислення передбачає готовність висловлювати непопулярні або невпевнені думки, ставити «незручні» запитання. Дослідження психологічного клімату класу (Elliot & Dweck, 2005) показують, що сприятливе середовище, де помилки розглядаються як навчальні можливості, а не приводи для оцінювання, суттєво підвищує готовність студентів до ризикованої інтелектуальної діяльності. Для студентів-психологів це резонує з їхніми знаннями про природу психологічної безпеки та зону найближчого розвитку.

По-друге, забезпечення автентичності навчальних матеріалів і завдань. Критичне мислення розвивається ефективніше, коли студенти взаємодіють з реальними, а не спрощеними текстами та проблемами. Вибір актуальних психологічних досліджень, суперечливих наукових дискусій або реальних кейсів клінічної практики як матеріалу для занять з іноземної мови за професійним спрямуванням суттєво підвищує внутрішню мотивацію та залученість студентів.

По-третє, міждисциплінарна інтеграція знань. Для студентів-психологів особливо ефективним є прийом «перенесення» - свідомого застосування

психологічних теорій для аналізу мовних явищ і навпаки. Наприклад, вивчення когнітивних упереджень у профільному курсі психології збагачує критичний аналіз рекламних текстів або медіаматеріалів іноземною мовою. Цей перехресний зв'язок є особливою перевагою поєднання іноземної мови за професійним спрямуванням і психологічної підготовки.

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що навчання іноземної мови за професійним спрямуванням створює унікальні можливості для формування критичного мислення студентів-психологів. Ця синергія обумовлена кількома факторами: когнітивно-розвивальний потенціал іноземної мови посилюється змістовим наповненням психологічного профілю; автентичні наукові тексти психологічної тематики є природним полігоном для розвитку аналітичного читання; дискурсивні практики (дискусія, аргументація, рецензування) забезпечують рефлексивне опрацювання наукових ідей у процесі мовлення.

Список використанних джерел:

1. Benson, P. (2011). Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning. Pearson Education.

2. Davidson, D., & Thorn, K. (2010). Critical thinking through foreign language texts. Journal of Language and Education, 14(2), 45–58.

3. Dewey, J. (1910). How We Think. D.C. Heath & Co.

4. Dörnyei, Z. (2009). The Psychology of Second Language Acquisition. Oxford University Press.

5. Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). Handbook of Competence and Motivation. The Guilford Press.

6. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911.

7. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266.

8. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. Educational Researcher, 38(1), 37–51.

9. Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Prentice Hall.

10. Porter-Ladousse, G., & Miller, J. (2013). Reflective writing in L2 and critical thinking development. Language Teaching Research, 17(3), 312–328.

11. Steele, J. L., Meredith, K. S., & Temple, C. (1998). A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum. Reading and Writing for Critical Thinking Project.

12. Swales, J., & Feak, C. (2012). Academic Writing for Graduate Students. University of Michigan Press.

13. Ломакіна, Н., & Першукова, О. (2019). Інтегрований підхід у навчанні іноземної мови: CLIL та розвиток критичного мислення. Іноземні мови, 25(1), 12–20.

ЛУЧКІНА-ЗАГОРОДНЯ Любов Василівна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОВНИХ КУРСІВ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах інформаційної експансії та гібридних викликів підготовка майбутнього вчителя-словесника потребує переосмислення традиційних підходів. Проблема розвитку критичного мислення є об'єктом прискіпливої уваги наукового співтовариства. Теоретико-методологічні засади критичного мислення закладені у працях зарубіжних дослідників, зокрема О.Збарської, М. Ліпман, К. Мередіт, Р. Пол, Д. Халперн. Вони визначили структуру критичного мислення та механізми його функціонування в освітньому процесі. Зокрема, для лінгвістичного складника критичного мислення засадниче значення мають розвідки в галузі критичного дискурс-аналізу та теорії мовного впливу, представлені в працях Р. Водак, Т. ван Дейка, Н. Фейрклафа.

В українському науковому просторі значний внесок у розробку цієї проблематики зробили Г. Кієнко-Романюк, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та інші науковці, які адаптували світові методики до вимог вітчизняної загальної середньої та вищої педагогічної освіти. Зокрема, лінгвальні аспекти комунікації, стратегії маніпулятивного впливу та механізми мовної сугестії, що потребують критичної деконструкції, досліджували Ф. Бацевич, О. Селіванова, Л. Мацько, О. Стішов.

Питання щодо вдосконалення мовної та методичної підготовки майбутніх педагогів у контексті формування професійних компетентностей висвітлено у працях С. Карамана, К. Климової, М. Пентилюк, О. Семеног, Л.Скуратівського, Г. Шелехової та інших.

Попри наявність ґрунтовних розвідок, механізми інтеграції технологій критичного мислення саме в зміст теоретичних мовних та методичних курсів, зокрема «Сучасна українська мова», «Стилістика», «Методика навчання української мови», у педагогічних закладах вищої освіти потребують додаткової конкретизації, оскільки вчитель-словесник має не лише володіти цими навичками сам, а й бути готовим до формування їх у здобувачів загальної середньої освіти.

Критичне мислення в контексті лінгвістичної підготовки ми розглядаємо як здатність здобувача освіти аналізувати мовні явища в їхньому соціальному та комунікативному контекстах, спираючись на вміння самостійно працювати над новим матеріалом, аналізувати факти, ідеї, формувати власну думку про них; розмірковувати над тим, яким шляхом здійснюється робота над новим матеріалом, як нові знання долучаються до тих, що вже були відомими; сприймати як незалежне існування різних поглядів на той самий предмет; аргументовано пояснювати свою позицію, враховуючи особливості ситуації спілкування, з повагою ставлячись до поглядів інших осіб; бачити зв'язок нової інформації зі своїм життєвим досвідом, можливість використання її для розв'язання життєвих проблем.

Слід зазначити, що мовні курси мають потужний потенціал для розвитку критичного мислення завдяки орієнтації на:

- *аналітико-лінгвістичний аспект:* вивчення морфології чи синтаксису не повинно обмежуватися формальним розбором. Ефективним є використання методів таксономії Блума, де від простого відтворення правил студенти переходять до аналізу функціонування граматичних одиниць в маніпулятивних текстах;
- *деконструкцію медіатекстів:* у межах мовних курсів доцільно впроваджувати вправи на виявлення мовних засобів прихованого впливу (евфемізмів, оцінної лексики, синтаксичних паралелізмів тощо) в текстах засобів масової інформації та соціальних мереж, що формує «лінгвістичну пильність» майбутнього вчителя;
- *дискурсивні практики***:** використання технологій «Шість капелюхів мислення» (за Е. де Боно) або «Дискусія-полілог» під час обговорення дискусійних питань мовної політики чи нормотворення сприяє розвитку здатності бачити проблему з різних боків та аргументувати власну позицію.

Для ефективної реалізації критичного мислення в закладах вищої педагогічної освіти доцільно використовувати:

- метод «Фішбоун» з метою аналізу причиново-наслідкових зв'язків у мовних процесах (наприклад, динаміка засвоєння правописних норм);
- діаграму Венна для порівняльного аналізу суміжних лінгвістичних категорій;
- метод «Знаю – Хочу дізнатися – Дізнався» у процесі вивчення складних тем теоретичної граматики, завдяки якому розвивається самостійність, відбувається порівняння початкових знань з набутими.

Отже, формування критичного мислення майбутніх учителів-словесників під час вивчення мовних курсів трансформує роль студента з пасивного реципієнта інформації на активного дослідника мови. Це не лише підвищує якість філологічної підготовки, а й формує готовність майбутнього вчителя до реалізації вимог НУШ, де розвиток критичного мислення учнів визначено як одну із ключових наскрізних ліній.

Список використаних джерел

1. Авторський курс з розвитку критичного мислення, заснований на методиці Ольги Збарської : навчальний посібник / укладачі Н. І. Олексіївна. М.Черненко, О. І. Папач. – Львів-Торунь : Ліха-Прес, 2025. – 374 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
3. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків : Основа, 2007. 176 с.
4. Пометун О. І. Основи критичного мислення: навч. посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.
5. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семеног. – Суми : Мрія-1 тов, 2005. – 404 с.
6. Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та процедури / С. О. Терно. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2015. Вип. 44(2). С. 227-230.

МАГОПЕЦЬ Олена Анатоліївна

ІНТЕГРАЦІЯ ПІДХОДІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ОБЛІК І ОПОДАТКУВАННЯ»

Сучасна парадигма економічної освіти перебуває у стані глибокої трансформації, що зумовлена переходом від традиційної трансляції репродуктивних знань до формування складних когнітивних компетентностей. У цьому контексті спеціальність «Облік і оподаткування», яка займає важливе місце у системі економічної освіти, потребує переосмислення методичних підходів до підготовки фахівців.

Незважаючи на те, що облік традиційно базується на системному аналізі господарських процесів, тривалий час у навчальному процесі домінував процедурний підхід, який зводився до засвоєння алгоритмів відображення господарських операцій. Такий підхід є обмеженим, оскільки не забезпечує формування здатності до глибокого аналізу інформації, її інтерпретації та прийняття обґрунтованих професійних рішень. В умовах сучасних трансформацій економічного середовища ці обмеження проявляються особливо виразно та посилюються під впливом низки взаємопов’язаних чинників.

По-перше, масштабна цифровізація бізнес-середовища, пов’язана з упровадженням технологій штучного інтелекту, Big Data та хмарних обчислень, призводить до автоматизації рутинних облікових процедур. У таких умовах

відбувається зміщення акценту професійної діяльності бухгалтера з механічного оброблення даних на їх аналітичну інтерпретацію.

По-друге, динамічність нормативно-правового середовища, зокрема постійні зміни податкового законодавства та еволюція Міжнародних стандартів фінансової звітності, унеможливлюють навчання за принципом «готових рішень». Фахівець повинен володіти інструментами критичного аналізу для адаптації загальних норм до конкретних господарських ситуацій.

По-третє, зростання ролі професійного судження в умовах невизначеності господарської діяльності зумовлює необхідність формування здатності приймати обґрунтовані рішення на основі аналізу альтернатив та оцінювання ризиків. Саме критичне мислення виступає основою формування об'єктивного професійного судження, що є ключовим чинником забезпечення достовірності фінансової інформації.

Сукупність зазначених чинників зумовлює об'єктивну необхідність переосмислення підходів до підготовки фахівців у сфері обліку і оподаткування та інтеграції методик критичного мислення в освітній процес. Доцільність такого підходу підтверджується також результатами наукових досліджень, які засвідчують, що критичне мислення виступає основою формування професійного судження та здатності до прийняття обґрунтованих рішень [1 - 3].

Інтеграція підходів критичного мислення у підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Облік і оподаткування» не повинна обмежуватися лише включенням окремих тем до змісту навчальних дисциплін. Йдеться про системну трансформацію освітнього процесу, у межах якої критичне мислення виступає основою формування професійного судження, що є особливо важливим в умовах застосування Міжнародних стандартів фінансової звітності, де поряд із нормативно встановленими вимогами значна роль відводиться його реалізації на основі оцінювання фінансової інформації.

Критичне мислення у сфері обліку і оподаткування доцільно розглядати як інтегровану когнітивну здатність, що забезпечує формування професійного судження, через призму трьох функціональних компонентів: ідентифікації ризиків, аргументації вибору та верифікації результатів. Такий підхід дозволяє систематизувати процес прийняття рішень у професійній діяльності, забезпечуючи послідовний перехід від аналізу інформації до формування обґрунтованих висновків.

Компонент ідентифікації ризиків передбачає здатність здобувачів виявляти потенційні викривлення фінансової інформації, оцінювати невизначеність та визначати ключові фактори впливу на фінансові результати підприємства. Аргументація вибору полягає у формуванні вміння обґрунтовувати прийняті облікові та податкові рішення, спираючись на нормативну базу, економічну сутність операцій та альтернативні підходи. Верифікація результатів забезпечує здатність перевіряти достовірність

отриманих висновків, критично оцінювати використані дані та здійснювати їх повторну інтерпретацію за наявності нової інформації.

Для реалізації такого підходу доцільним є впровадження відповідних методичних елементів:

- формування аналітичного скептицизму через роботу з доказами. Здобувачі мають опанувати навички оцінки аудиторських доказів не як статичних констатацій фактів, а як динамічних об'єктів, що потребують перевірки на доречність (relevance) та надійність (reliability). Це передбачає перехід від простого «звіряння цифр» до аналізу джерел їхнього походження, виявлення потенційних конфліктів інтересів та розпізнавання ознак маніпулювання звітністю (earning management);

- впровадження адаптивного кейс-методу (Problem-Based Learning). На відміну від стандартних розрахункових задач, де існує єдина правильна відповідь, навчання на основі проблемних ситуацій передбачає роботу з неповними або суперечливими даними. Аналіз реальних господарських кейсів дозволяє здобувачам самостійно оцінювати наслідки різних сценаріїв розвитку подій, аргументувати вибір конкретного методу обліку, виходячи з економічної сутності операції, а не лише формальних вимог інструкцій;

- розвиток рефлексивних навичок і здатності до усвідомлення когнітивних упереджень. Важливим є формування вміння критично оцінювати власні припущення, зокрема схильність до підтвердження попередньо сформованої позиції (confirmation bias) або надмірну довіру до результатів автоматизованих систем. Усвідомлення впливу суб'єктивних чинників на прийняття рішень, зокрема при визначенні податкових зобов'язань чи оцінці безперервності діяльності підприємства, є необхідною умовою забезпечення об'єктивності та професійної етики.

- трансформація ролі викладача в освітньому процесі. Викладач виступає не лише джерелом знань, а й організатором аналітичної діяльності здобувачів, модератором дискусії та наставником у процесі формування професійного мислення. Його завданням є стимулювання аргументованого аналізу, зіставлення альтернативних підходів, постановка проблемних запитань та формування здатності здобувачів до самостійного обґрунтування висновків.

Таким чином, інтеграція підходів критичного мислення у підготовку здобувачів за спеціальністю «Облік і оподаткування» є необхідною умовою модернізації освітнього процесу та підвищення якості професійної підготовки. Запропоновані методичні підходи сприяють формуванню здатності до професійного судження, аналітичного мислення та прийняття обґрунтованих рішень, що відповідає сучасним вимогам розвитку обліково-аналітичної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Bongcales, T. E., Balunan, A., Igot, L., Laude, J. M., Mojados, J. J., & Uy, K. J. (2022). Auditors' Professional Skepticism and Its Relationship with Their

Thinking Styles. Recoletos Multidisciplinary Research Journal. Vol. 10(2). P. 1–17. https://doi.org/10.32871/rmrj2210.02.04.

2. Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez Cisterna, C. (2023). Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en educación universitaria: Una revisión sistemática. Revista De Ciencias Sociales. Vol. 29(3). P. 494-516. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40733.

3. Wolcott, S. K., & Sargent, M. J. (2021). Critical thinking in accounting education: status and call to action. Journal of Accounting Education. Vol. 56. https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2021.100731.

МАГОПЕЦЬ Сергій Олександрович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ

У сучасних умовах розвитку сфери автомобільного транспорту, що характеризується ускладненням технічних систем, підвищенням вимог до безпеки та ефективності їх функціонування, зростає значення якісної професійної підготовки фахівців. Традиційні підходи до навчання, орієнтовані переважно на відтворення знань, виявляються недостатніми в умовах швидких технологічних змін, невизначеності та зростаючих інформаційних потоків.

Сучасний фахівець у сфері автомобільного транспорту повинен не лише володіти ґрунтовними технічними знаннями, а й бути здатним до їх критичного осмислення, аналізу складних професійних ситуацій та прийняття обґрунтованих рішень. Актуальність формування критичного мислення посилюється в умовах цифровізації, яка супроводжується впровадженням інтелектуальних транспортних систем, сучасних засобів діагностики та автоматизованих систем обробки даних. За таких умов зростає роль здатності майбутніх фахівців працювати з великими обсягами інформації, оцінювати її достовірність, виявляти ризики та приймати рішення на основі комплексного аналізу.

У цьому контексті критичне мислення в академічному середовищі виступає як фундаментальна основа підготовки фахівців автомобільного транспорту, здатних ефективно діяти в умовах сучасних технологічних і професійних викликів.

Узагальнення положень спеціалізованих джерел [1; 2] дозволяє визначити критичне мислення у підготовці фахівців автомобільного транспорту як здатність до системного аналізу технічних, експлуатаційних і організаційних даних для обґрунтованого прийняття професійних рішень. Його формування в академічному середовищі передбачає розвиток умінь інтерпретувати отримані

дані, оцінювати їх достовірність, виявляти суперечності та визначати можливі ризики у процесі функціонування транспортних систем.

У практичному вимірі означена здатність проявляється у виконанні комплексного аналізу технічного стану транспортного засобу. Йдеться не лише про фіксацію несправності або зчитування діагностичних кодів, а про вміння інтегрувати різні джерела інформації: результати комп'ютерної діагностики, параметри роботи вузлів і агрегатів, умови експлуатації, зауваження водія та дані попереднього технічного обслуговування.

Наприклад, при виявленні нестабільної роботи двигуна майбутній фахівець не повинен обмежуватися припущенням про одну очевидну причину. Така несправність може бути зумовлена комплексом факторів, зокрема якістю пального, станом паливної системи, роботою датчиків, системою запалювання або порушенням режимів експлуатації. У цьому випадку аналітичний підхід передбачає послідовну перевірку гіпотез, зіставлення діагностичних ознак, відбір найбільш імовірних причин та обґрунтування оптимального технічного рішення.

Аналогічний підхід застосовується під час оцінювання стану гальмівної системи, де помилка у висновках може мати критичні наслідки для безпеки руху. Зокрема, збільшення гальмівного шляху може бути наслідком зношення колодок, несправності гідравлічної системи, порушення роботи електронних систем або невідповідного стану шин. У такому разі важливо не лише зафіксувати відхилення, а й визначити сукупність чинників, що його спричинили.

Таким чином, незалежно від конкретного об'єкта діагностики, критичне мислення забезпечує системний підхід до аналізу технічного стану транспортних засобів, що ґрунтується на встановленні причинно-наслідкових зв'язків та врахуванні експлуатаційного контексту.

Зазначені особливості прояву критичного мислення у професійній діяльності зумовлюють необхідність його цілеспрямованого формування в освітньому процесі. Така інтеграція має здійснюватися системно, через зміст навчальних дисциплін, форми практичної підготовки, методи оцінювання та організацію самостійної роботи здобувачів.

Ефективним інструментом реалізації цього підходу є проблемно-орієнтоване навчання, яке передбачає розв'язання професійних завдань без однозначного алгоритму дій. Зокрема, здобувачам можуть пропонуватися ситуації, пов'язані із з'ясуванням причин передчасного зносу вузлів автомобіля, де необхідно проаналізувати умови експлуатації, режим навантаження, якість обслуговування та попередню історію ремонту. Такий аналіз має бути спрямований не лише на виявлення окремих факторів, а й на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між умовами експлуатації та технічним станом вузлів. Це дозволяє обґрунтувати найбільш доцільні рішення щодо їх ремонту або заміни з урахуванням ресурсу, економічної ефективності та безпеки

подальшої експлуатації. Крім того, подібні навчальні ситуації формують здатність до комплексного оцінювання технічних проблем, коли рішення приймається на основі зіставлення кількох альтернативних варіантів.

Важливу роль відіграє кейс-метод, що забезпечує наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності. Аналіз кейсів формує здатність працювати з неповною інформацією та приймати рішення з урахуванням технічних, економічних і безпекових факторів. Наприклад, вибір між ремонтом і заміною агрегату передбачає оцінювання його ресурсу, вартості робіт, тривалості простою та потенційних ризиків.

Додаткові можливості для розвитку аналітичного мислення створюють практико-орієнтовані завдання, зокрема порівняння різних стратегій технічного обслуговування: планово-попереджувальної, діагностичної та ризик-орієнтованої. Це сприяє усвідомленню того, що технічні рішення мають враховувати не лише поточний стан транспортного засобу, а й прогнозовані умови його експлуатації.

В умовах цифровізації важливими інструментами розвитку критичного мислення є цифрові симулятори та програмні засоби моделювання, які дозволяють аналізувати різні режими експлуатації транспортних засобів та оцінювати наслідки прийнятих рішень. Водночас, використання цифрових технологій потребує здатності критично оцінювати результати їх функціонування, оскільки можливі похибки сенсорних систем, обмеження алгоритмів обробки даних або некоректна інтерпретація результатів можуть призводити до помилкових діагностичних висновків. У цьому контексті критичне мислення забезпечує здатність перевіряти достовірність отриманої інформації та уникати безумовної довіри автоматизованим системам.

Таким чином, критичне мислення у підготовці фахівців автомобільного транспорту виступає як інтегруючий елемент між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю, забезпечуючи здатність до комплексного аналізу, обґрунтування рішень і ефективної професійної діяльності в умовах сучасних технологічних викликів.

Список використаних джерел:

1. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts/citations

2. Жумбей М.М., Руснак Л.М., Лагодич Т.С. Формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». Вип. 4. 2024 С. 17 – 22. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.3 .

МЕДВЕДЧУК Неля Казимирівна,
РОМАНІШИНА Ольга Валеріївна

ВПРОВАДЖЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС БАКАЛАВРІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Глобальні трансформації в системі вищої освіти зумовлюють необхідність переходу від трансляції готових знань до формування у студентів навичок високого рівня. У цьому контексті розвиток критичного мислення стає базовою умовою професійної адаптивності фахівця. Здатність до об'єктивного аналізу, верифікації інформації та аргументованого прийняття рішень є ключовим складником soft skills, що вимагаються сучасним ринком праці.

Критичне мислення – це складний ментальний процес, що починається зі сприйняття інформації та завершується прийняттям обґрунтованого рішення. Воно включає здатність ставити запитання, виявляти приховані припущення, розпізнавати маніпуляції та оцінювати докази. Для бакалавра будь-якого профілю (економічного, гуманітарного чи технічного) критичне мислення виступає однією з ключових компетентностей, що забезпечує здатність особистості до осмислення інформації, її аналізу, оцінювання та застосування у практичній діяльності, виступає інтелектуальним фільтром, що дозволяє не просто накопичувати дані, а перетворювати їх на дієві знання [1].

В теперішніх умовах, коли здобувачі навчаються не лише очно, але і онлайн, виснажені морально через військовий стан, мають вирішувати складні проблеми, де на допомогу їм стають саме стресостійкість, комунікабельність та критичне мислення, яке дозволяє не лише самостійно переглянути та переосмислити отриману інформацію, а й перевірити ще раз на практиці достовірність отриманих знань. Американські аналітики виділяють ряд особистісних характеристик, притаманних людині з розвинутим критичним мисленням: «допитливість, обізнаність, неупередженість (і стосовно власних поглядів), гнучкість, справедливість в оцінці, розсудливість в судженнях, бажання прояснювати проблеми і складні питання, ретельність в пошуку потрібної інформації, розумність у виборі критеріїв, постійність в пошуку результатів, які є настільки ж точними, як використані першоджерела».

Для того, щоб технологія розвитку критичного мислення працювала системно, кожне заняття для здобувачів має проходити через:

- провокацію викладачем зацікавленості здобувачів;
- безпосередній контакт з новою інформацією (лекція);
- етап дискусій, перетворення нової інформації на власні концепції.

Необхідною складовою фахової підготовки здобувачів вищої освіти є вміння пошуку необхідної інформації, вміння її аналізувати та оцінити у світі росту цифрових технологій, інформаційних воєн та рейкових новин. І тому критичне мислення є предметом аналізу та розробки, оволодіння інформацією з різних галузей. Впровадження методик формування критичного мислення безпосередньо впливає на якість освіти. Бакалавр, який володіє цими навичками, стає не просто виконавцем інструкцій, а автономною особистістю, здатною до самоосвіти протягом усього життя (lifelong learning) [2].

Практичне впровадження технологій критичного мислення дозволяє змінити структуру навчальної діяльності, підвищуючи рівень суб'єктності студентів. Використання багатовимірних моделей аналізу інформації сприяє розвитку здатності до автономного судження, що є критично важливим в умовах високої інформаційної невизначеності. Системний підхід до формування критичного мислення забезпечує не лише засвоєння фахових дисциплін, а й розвиток здатності до самоосвіти протягом життя.

Досвід упровадження технологій розвитку критичного мислення у провідних університетах свідчить про необхідність інтеграції академічного пізнання з реальним життям шляхом створення освітнього середовища, яке поєднує свободу самовираження з відповідальністю. У цьому контексті особливо важливо вже на початкових етапах навчання у закладі вищої освіти забезпечити підготовку студентів до активної участі в освітньому процесі. Це передбачає формування критичного ставлення до власного навчання, зокрема через ширше використання інструментів для аргументованого висловлення власних суджень щодо навчальних дисциплін.

Специфіка такого підходу полягає у залученні студентської молоді до дослідження ключових проблем сучасності, серед яких глобалізаційні процеси, стан довкілля, питання соціального вибору, прав людини і суспільства, відповідальності, прийняття рішень, етичних аспектів бізнесу, а також суб'єктивного благополуччя. Орієнтація на осмислення шляхів розв'язання актуальних викликів людського буття та розвитку сучасної цивілізації сприяє формуванню у студентів відчуття власної значущості, усвідомлення цінності особистої участі в суспільному житті, розуміння ролі власної діяльності та її цілей, а також відчуття тісного взаємозв'язку між особистими переконаннями, вчинками та функціонуванням соціуму.

Обговорення проблем, на відміну від повчання чи моралізаторства, що ґрунтується на логічній аргументації та обґрунтуванні позицій, є ефективним засобом формування вмінь чітко висловлювати власні переконання, брати участь

у конструктивному діалозі та об'єднувати зусилля задля раціонального розв'язання проблем на основі особистого соціального досвіду. Відтак орієнтація на досягнення соціально значущих цілей і готовність до активної участі в університетському житті значною мірою визначаються рівнем сформованості навичок аргументованого висловлення думок. Реалізація такої моделі ґрунтується на низці ключових принципів:

- активність і зворотний зв'язок передбачають організацію динамічної взаємодії через відкрите, аргументоване й конструктивне обговорення питань, що забезпечує врахування інтересів і позицій усіх учасників;
- рівність позицій визнає цінність досвіду кожного учасника спільної діяльності, унікальність особистості та недопущення нав'язування власної точки зору;
- довіра в комунікації та взаєморозуміння орієнтує на створення психологічно безпечного середовища, що сприяє відкритості та щирості у спілкуванні;
- особиста відповідальність передбачає усвідомлення кожним учасником відповідальності за власні судження та дії, а також толерантне ставлення до позицій інших [3].

З урахуванням особливостей студентської аудиторії, культурного контексту, професійної спрямованості та актуальності змісту навчання, викладач має можливість ініціювати обговорення ключових проблем предметної галузі. Водночас практика показує, що визначальними чинниками ефективності є зацікавленість і мотивація студентів, які безпосередньо впливають на рівень їхньої відповідальності та здатність до колективної рефлексії під час розв'язання проблемних ситуацій.

Отже, викладач отримує можливість системно впливати на розвиток рефлексивних умінь студентів, їхню орієнтацію на саморозвиток, а також на формування відкритого освітнього середовища, яке сприяє підготовці до активної участі в навчанні та усвідомленню власної соціальної ролі. Важливою умовою успішності є професійна гнучкість викладача, здатного поєднувати інноваційні освітні технології з усвідомленою та внутрішньо мотивованою навчальною діяльністю студентів.

Разом із тим у сучасних умовах викладач стикається з необхідністю подолання усталених стереотипів студентів, зокрема їхньої орієнтації на традиційну модель навчання, у якій викладач виступає єдиним джерелом правильних відповідей. Це може супроводжуватися відчуттям невизначеності під час розгляду складних проблем або використання інноваційних підходів, зокрема компетентнісного оцінювання.

Досвід свідчить, що без усвідомлення доцільності таких змін і зацікавленості студентів їхнім потенціалом, ефективне впровадження нових освітніх практик значно ускладнюється.

Запропонований підхід є лише початковим етапом у формуванні критичного мислення та розвитку низки загальних компетентностей, а отже, не здатен повністю вирішити всі пов'язані з цим завдання. Його основна мета полягає у формуванні в студентів умінь виробляти й обґрунтовувати незалежні судження, здійснювати пошук і критичний аналіз інформації, оцінювати аргументацію, ефективно розв'язувати проблемні ситуації та здійснювати саморефлексію.

Водночас особливого значення набувають результати впровадження такого підходу для особистісного розвитку студентів. Зокрема, йдеться про посилення відчуття соціальної відповідальності, усвідомлення залежності самореалізації від здатності застосовувати знання у практичних життєвих ситуаціях, підвищення задоволеності навчальним процесом, зростання академічної успішності та формування стійкої орієнтації на безперервний професійний розвиток.

Впровадження інноваційних освітніх технологій, орієнтованих на розвиток критичного мислення, є необхідною умовою модернізації вищої школи. Використання світового досвіду та сучасних когнітивних моделей, зокрема розроблених О. Збарською, дозволяє підвищити якість підготовки фахівців, здатних до гнучкого мислення та відповідального прийняття рішень у професійній діяльності [4].

Тобто, оволодіння критичним мислення стає сьогодні не тільки завданням освітнього процесу, але й умовою його реалізації для формування сучасного фахівця, здатного мислити і діяти результативно і ефективно. Реалії цифрового життя спонукають до зростання ролі самостійного навчання і переформатування багатьох складових організації навчального процесу. Переосмислення встановлених моделей відношень викладач – здобувач, перетворення студента з об'єкта педагогічного впливу на суб'єкта навчального процесу. Авторитарна роль викладача як єдиного джерела знань, ретранслятора готового знання, фактів, ідей, трансформується у роль викладача організатора, т'ютора, наставника і помічника, оскільки знання мають «видобуватися» студентом як результат його власних інтелектуальних зусиль і пізнавальних пошуків.

Таким чином, особливого значення набуває соціально орієнтована освітня модель, спрямована на безперервний розвиток особистості та побудована як цілеспрямований процес взаємодії між викладачем і студентами, а також між самими студентами. Вона передбачає, насамперед, довірливу позицію викладача, який визнає цінність різноманіття поглядів, сприяє розширенню світогляду студентів і формуванню їхніх переконань, взаємодіє з ними як із рівноправними учасниками освітнього процесу. Важливою складовою є також відмова від суто директивного та традиційно академічного підходу, що ґрунтується на авторитарній ролі викладача як єдиного носія істини.

Список використаних джерел:

1. Усанова, Л., Усанов, І., & Штепа, О. (2024). Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. Ukrainian Professional Education // Українська професійна освіта, (16), с.48–55.
2. Наумук І., Наумук О. (2024). Сучасні стратегії та методики формування критичного мислення у здобувачів освіти Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка 2(33), с.75-82
3. Тягло О. В. Критичне мислення : навчальний посібник. Харків : Основа, 2008. 189 с.
4. Zbarskaya O. Thinking in Three Dimensions: A Multidimensional Approach to Critical and Creative Thinking. New York: OZ-Global, 2014. 248 p.

МЕЛЕНЧУК Тетяна Михайлівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема розвитку критичного мислення викладачів закладів вищої технічної освіти в умовах сучасної цифровізації та стрімкого розвитку інформаційних технологій. Проаналізовано сутність поняття «критичне мислення», визначено основні складові професійного критичного мислення викладача технічних дисциплін [1]. Обґрунтовано значення критичного мислення у процесі підготовки конкурентоспроможних фахівців технічного профілю [4]. Розглянуто сучасні методи та підходи до формування критичного мислення викладачів, а також основні труднощі, які виникають у професійній діяльності педагогів вищої технічної освіти. Визначено перспективи подальшого розвитку критичного мислення в освітньому середовищі.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким зростанням обсягів інформації, активним розвитком цифрових технологій та підвищенням вимог до професійної підготовки фахівців технічного профілю [7].

У цих умовах особливого значення набуває здатність викладача критично аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, приймати обґрунтовані рішення та формувати у студентів навички самостійного мислення.

Критичне мислення є важливою складовою професійної компетентності викладача закладу вищої технічної освіти [1, с. 92]. Воно дозволяє ефективно адаптуватися до змін у науково-технічній сфері, використовувати сучасні педагогічні технології та забезпечувати високий рівень освітнього процесу.

Викладач технічних дисциплін повинен не лише володіти глибокими професійними знаннями, але й уміти аналізувати різні джерела інформації, оцінювати технічні рішення, виявляти логічні помилки та формувати у студентів навички аргументованого мислення [3].

У сучасній педагогічній та психологічній літературі поняття «критичне мислення» трактується як здатність людини до свідомого аналізу інформації, логічного оцінювання фактів, формування аргументованих висновків та прийняття обґрунтованих рішень [2]. Критичне мислення передбачає не лише аналіз отриманої інформації, але й уміння ставити запитання, перевіряти достовірність джерел, порівнювати альтернативні точки зору та формувати власну позицію.

Для викладачів вищої технічної освіти критичне мислення має особливе значення, оскільки професійна діяльність у технічній сфері безпосередньо пов’язана з аналізом складних технічних систем, вирішенням нестандартних задач та швидкою адаптацією до технологічних змін [5].

Основними складовими критичного мислення викладача є:

– аналітичне мислення;
– логічне оцінювання інформації;
– здатність до аргументації;
– рефлексія професійної діяльності;
– уміння виявляти причинно-наслідкові зв’язки;
– готовність до професійного саморозвитку.

Критичне мислення також сприяє формуванню академічної доброчесності, відповідального ставлення до професійної діяльності та розвитку культури наукового мислення у студентів [6].

У сучасних умовах викладач закладу вищої технічної освіти виконує не лише функцію передачі знань, але й виступає організатором навчального процесу, наставником та модератором професійного розвитку студентів. Саме тому рівень розвитку критичного мислення викладача безпосередньо впливає на якість підготовки майбутніх фахівців [4].

Критичне мислення дозволяє викладачу ефективно аналізувати навчальну інформацію, використовувати сучасні педагогічні технології, оцінювати достовірність технічних даних та формувати у студентів навички самостійного аналізу [3].

Особливо важливим є використання критичного мислення при роботі з цифровими технологіями та системами штучного інтелекту. Викладач повинен уміти оцінювати якість цифрового контенту та критично аналізувати інформаційні ресурси в умовах цифровізації освіти [7]. Крім того, критичне мислення сприяє розвитку інноваційного потенціалу викладача, стимулює професійну активність та підвищує ефективність освітньої діяльності [8].

Отже, критичне мислення є однією з ключових професійних компетентностей викладача вищої технічної освіти. Воно забезпечує здатність до ефективного аналізу інформації, прийняття обґрунтованих рішень та адаптації до сучасних технологічних змін [1].

Розвиток критичного мислення сприяє підвищенню якості освітнього процесу, формуванню професійної компетентності студентів та розвитку

інноваційного освітнього середовища [4]. У сучасних умовах цифровізації освіти проблема формування критичного мислення викладачів набуває особливої актуальності та потребує подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел:

1. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен сучасної освіти // Український педагогічний журнал. – 2018. – № 2. – С. 89–98.

2. Тягло О. В. Критичне мислення : навчальний посібник. – Харків : Основа, 2008. – 189 с.

3. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. – New York : Psychology Press, 2014. – 624 p.

4. Paul R., Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. – Boston : Pearson Education, 2020. – 368 p.

5. Lipman M. Thinking in Education. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 298 p.

6. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII.

7. Концепція розвитку цифрових компетентностей в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р.

8. UNESCO. Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. – Paris : UNESCO, 2020. – 26 p.

9.https://courses.prometheus.org.ua/assets/courseware/f3e5e8390ca153f537143a93cbd9d178/assetv1:CZ+CTFT101+2017_T3+type@asset+block/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F_14_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82.pdf

МИКОЛАЙЧУК Микола Миколайович
ORCID ID: 0000-0001-7837-0229
DOI: https://doi.org/10.24195/CriticalThinking2026-5

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЕРЖАВНОЇ СТІЙКОСТІ

У сучасному світі, де гібридні загрози, дезінформація та когнітивні війни стали невід’ємною частиною геополітичного протистояння, критичне мислення для фахівця з національної безпеки перетворюється з «м’якої навички» (soft skill) на фундаментальну професійну компетенцію.

Для майбутнього фахівця у сфері безпеки, аналітика або стратега здатність об’єктивно оцінювати ситуацію, розпізнавати маніпуляції та прогнозувати наслідки рішень є питанням не лише професійного успіху, а й виживання держави.

Критичне мислення в галузі національної безпеки має свої унікальні особливості, що відрізняють його від загальногуманітарного підходу. Специфіка критичного мислення в контексті сектору безпеки полягає в наступному.

Аналізувати та приймати рішення найчастіше доводиться в умовах невизначеності та дефіциту часу. Відтак, Студенти мають вчитися приймати рішення, коли вхідні дані є суперечливими, неповними або навмисно викривленими противником.

Необхідність виявлення інформаційно-психологічних операцій (ІПсО). Тобто потребує формування навичка деконструкції наративів, що спрямовані на дестабілізацію суспільства або дискредитацію державних інститутів.

Потребує поглиблення формування навичок стратегічного прогнозування, тобто здатність бачити «другий та третій порядок наслідків» будь-якої дії (наприклад, як зміна митної політики вплине на транскордонну злочинність або продовольчу безпеку).

Одним із ключових етапів формування критичного мислення є вивчення та ідентифікація власних когнітивних помилок, які можуть призвести до фатальних прорахунків у розвідці чи плануванні. До когнітивних упереджень та «пасток розуму» в аналітичній діяльності відносять: підтверджувальне упередження (confirmation bias) – схильність шукати інформацію, яка підтверджує вже наявну гіпотезу, ігноруючи контраргументи; ефект групового мислення (groupthink) – прагнення до консенсусу в підрозділі чи команді, що пригнічує критичні зауваження та альтернативні погляди; інерція мислення – намагання застосувати старі шаблони до нових, нетипових загроз (наприклад, оцінка кіберзагроз суто через призму фізичного захисту об’єктів).

Для ефективного навчання студентів спеціальності «Національна безпека» доцільно використовувати наступні методологічні інструменти формування навичок.

У методі «Адвоката диявола» та Red Teaming студенти поділяються на групи, де одна сторона розробляє план безпекових заходів, а інша («Червона команда») має завдання знайти в ньому слабкі місця, імітуючи логіку агресора. Це вчить бачити систему очима ворога.

В процесі аналізу альтернативних гіпотез (ACH) здійснюється використання матриць для порівняння різних варіантів розвитку подій (наприклад, «Чи є концентрація військ на кордоні блефом чи підготовкою до наступу?»). Кожна доказова одиниця перевіряється на відповідність кожній гіпотезі.

Під час роботи з OSINT (Open Source Intelligence) відбувається навчання студентів верифікації даних із відкритих джерел, розрізненню глибоких фейків (deepfakes) та аналізу метаданих для встановлення істини [1].

“Принципи та навички критичного мислення є фундаментом у розпізнаванні пропаганди в сучасному інформаційному просторі, допомагають не стати її жертвою, відрізняти переконливі аргументи від прийомів

маніпулювання, визначати надійність того чи іншого джерела інформації та обдумувати кожне завдання або прийняте рішення" [2].

Критичне мислення є головним фільтром у боротьбі з пропагандою, дієвим засобом інформаційної гігієни та протидії дезінформації. Майбутній фахівець має володіти алгоритмом перевірки інформації.

По-перше слід визначити джерело інформації (Хто є першоджерелом? Яка його репутація та фінансування?).

Далі варто ретельно перевірити увесь контекст (Чи не вирвана інформація з контексту подій?).

Наступним етапом є аналіз емоційного навантаження (Чи намагається текст викликати страх, паніку або гнів (типові маркери маніпуляції)?).

Останнім, але чи не найбільш вагомим є перевірка логічної послідовності (Чи немає в аргументації логічних стрибків або підміни понять?).

Кінцевою метою формування критичного мислення є підготовка фахівця, здатного до раціонального вибору в процесі впливу на прийняття управлінських рішень. В архітектурі національної безпеки це означає здатність: мінімізувати ризики при впровадженні нових безпекових стратегій; ефективно розподіляти обмежені ресурси (фінансові, людські, технічні); аргументовано відстоювати свою позицію перед вищим керівництвом, навіть якщо вона є непопулярною.

Висновки

Формування критичного мислення має бути наскрізним процесом, інтегрованим у всі дисципліни, а не тільки спеціальні на кшталт кібербезпеки або антитерористичної діяльності. Держава, чиї безпекові структури складаються з людей, здатних мислити критично, є значно стійкішою до гібридних впливів та здатна на випередження викликів майбутнього.

Список використаних джерел

1. NATO Handbook on Counter-Cognitive Warfare. 2023. URL: https://www.sto.nato.int/wp-content/uploads/chief-scientist-report-cognitive-warfare-4.pdf

2. Куцепал , С. . (2022). Критичне мислення як засіб спротиву в інформаційній війні. "Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого". Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія, 3(54). URL: https://doi.org/10.21564/2663-5704.54.265682

МИЛЯН Любов Мирославівна

КУЛЬТУРА ЗАПИТАНЬ У ШКОЛІ: КРИТИЧНЕ ТА КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ У ПРИЙНЯТТІ ЩОДЕННИХ ОСВІТНІХ РІШЕНЬ

Сучасна школа щодня працює в умовах, коли педагогічні рішення потрібно приймати швидко, відповідально й часто в ситуаціях невизначеності. Освітній процес уже не можна розглядати як просте виконання навчальної програми або механічне застосування методичних рекомендацій. Учитель і керівник закладу освіти постійно мають відповідати на складні запитання: як навчати дітей, які мають різний рівень підготовки; як оцінювати не лише правильність відповіді, а й хід мислення; як підтримати мотивацію; як розпізнати реальну проблему за зовнішньою поведінкою учня; як відрізнити ефективну педагогічну практику від модної, але поверхової ідеї.

У цьому контексті особливого значення набуває не лише формування окремих навичок критичного чи креативного мислення, а створення в закладі освіти цілісної культури запитань. Саме запитання є початком мислення. Там, де педагог не ставить запитань, а лише виконує інструкції, освітній процес швидко перетворюється на формальність. Там, де педагогічний колектив уміє запитувати, аналізувати, перевіряти, порівнювати й творчо шукати рішення, школа стає простором розвитку.

Критичне мислення педагога варто розглядати не як здатність критикувати, а як уміння бачити глибше. Це здатність не погоджуватися автоматично з першою відповіддю, не сприймати будь-яку інформацію як істину, не плутати власне враження з фактом. У педагогічній практиці це проявляється у простих, але важливих запитаннях: що саме відбулося; які є докази; чи не робимо ми поспішних висновків; що думає сам учень; які є альтернативні пояснення; що зміниться, якщо ми оберемо інший підхід.

Для керівника закладу освіти критичне мислення педагогів є важливим ресурсом управління якістю освіти. Якщо в колективі переважає формальна логіка, то багато проблем пояснюються поверхово: «діти не хочуть учитися», «батьки не співпрацюють», «програма складна», «бракує часу». Натомість критичне мислення спонукає розглядати ситуацію глибше: чому саме знизилася мотивація; які методи не спрацювали; чи зрозумілими були критерії оцінювання; чи мав учень можливість проявити себе; чи враховано його освітні потреби; чи була комунікація з батьками достатньо чіткою.

Креативне мислення у школі також потребує переосмислення. Часто його помилково зводять лише до яскравого оформлення уроку, нестандартної презентації або цікавого заходу. Насправді креативність педагога полягає не в зовнішньому ефекті, а в умінні створити нове педагогічне рішення там, де готовий шаблон не працює. Це здатність побачити інший шлях до навчального результату, змінити форму завдання, запропонувати учням вибір, поєднати різні предметні галузі, перетворити помилку на навчальну ситуацію, а проблему на можливість для розвитку.

Особливо цінним є поєднання критичного та креативного мислення. Критичне мислення ставить запитання: «Чи це справді працює?», «На чому ґрунтується це рішення?», «Які ризики ми не врахували?». Креативне мислення

додає інші запитання: «А як можна інакше?», «Що буде, якщо змінити умови?», «Яке рішення ще не пробували?», «Як залучити учнів до створення відповіді?». У результаті педагог не лише аналізує проблему, а й знаходить живі, практичні та людяні способи її розв'язання.

У щоденній роботі школи доцільно запроваджувати підхід, який можна умовно назвати «педагогічною паузою перед рішенням». Йдеться про короткий етап осмислення перед тим, як діяти. Наприклад, перед ухваленням рішення щодо навчальної проблеми класу педагогічна команда може поставити три групи запитань. Перша група стосується фактів: що ми точно знаємо, які дані маємо, що бачимо в результатах, поведінці, роботах учнів. Друга група стосується інтерпретацій: як ми це пояснюємо, чи можуть бути інші причини, чи не впливають на нас стереотипи або попередній досвід. Третя група стосується дії: яке рішення буде педагогічно доцільним, як ми перевіримо його ефективність, що будемо змінювати, якщо воно не спрацює.

Такий підхід особливо важливий в оцінюванні. Оцінювання в сучасній школі не може бути лише фіксацією помилки або виставленням бала. Воно має допомагати учневі зрозуміти, як він мислить, де саме виникла трудність, що можна вдосконалити. Якщо педагог оцінює тільки кінцеву відповідь, він бачить лише результат. Якщо педагог аналізує шлях міркування, він бачить розвиток. Саме тому оцінювання критичного й креативного мислення має включати такі критерії, як аргументованість, самостійність висновків, уміння ставити запитання, здатність порівнювати джерела, гнучкість у пошуку рішень, оригінальність і практична доцільність ідеї.

Важливо, щоб педагог умів відрізняти оригінальність від випадковості. Не кожна незвична відповідь є проявом креативного мислення. Креативність в освіті має бути пов'язана зі змістом, метою та результатом. Учнівська ідея може бути нестандартною, але вона потребує обґрунтування. Саме тут поєднуються критичність і творчість: дитина не лише вигадує, а й пояснює, доводить, перевіряє, удосконалює.

На рівні професійного розвитку педагогів культура запитань може стати основою методичної роботи. Засідання педагогічних спільнот, методичні об'єднання, педагогічні ради та внутрішні навчання варто будувати не тільки навколо теми «що потрібно зробити», а й навколо запитання «чому саме так і який результат це дає». Наприклад, обговорення уроку може починатися не з оцінки «сподобалося чи не сподобалося», а з аналізу: яку проблему розв'язував учитель; які запитання ставили учні; де було місце для вибору; як учні аргументували думки; чи була можливість помилитися без страху; що можна змінити наступного разу.

Керівник закладу освіти в такій моделі виступає не лише адміністратором, а й модератором професійного мислення колективу. Його завдання полягає в тому, щоб створити середовище, де педагог не боїться сказати «я не знаю», «потрібно перевірити», «цей метод не спрацював», «спробуймо інакше». Саме

така атмосфера є умовою справжнього професійного розвитку. Там, де кожна помилка сприймається як провина, педагог приховує труднощі. Там, де помилка аналізується як джерело досвіду, педагог зростає.

Практичним інструментом розвитку критичного та креативного мислення педагогів може бути впровадження коротких професійних кейсів. Наприклад, педагогічному колективу пропонується реальна ситуація: зниження навчальної мотивації у класі, конфлікт під час групової роботи, формальне виконання домашніх завдань, пасивність учнів на уроці, нерозуміння критеріїв оцінювання. Завдання педагогів полягає не в тому, щоб одразу знайти «правильну» відповідь, а в тому, щоб проаналізувати ситуацію з різних позицій, сформулювати запитання, визначити можливі причини, запропонувати кілька варіантів дій і передбачити наслідки кожного з них.

У такій роботі особливу роль відіграє доказовість. Педагогічне рішення має спиратися не лише на інтуїцію, хоча досвід учителя є важливим. Воно має враховувати спостереження, результати навчання, зворотний зв'язок, аналіз учнівських робіт, динаміку поведінки, індивідуальні потреби дітей. Доказовий підхід не робить освіту сухою чи механічною. Навпаки, він допомагає уникати випадкових рішень і робить педагогічну творчість більш відповідальною.

Культура запитань також змінює роль учня. Якщо вчитель сам мислить критично й креативно, він і дітей навчає не боятися запитувати. Учень поступово переходить від позиції виконавця до позиції дослідника. Він не лише відповідає на запитання вчителя, а й формулює власні; не лише повторює матеріал, а й шукає зв'язки; не лише виконує завдання, а й розуміє, навіщо він це робить. Саме така зміна є однією з ознак якісної освіти.

Отже, формування критичного та креативного мислення педагогів є не додатковим елементом професійного розвитку, а необхідною умовою життєздатності сучасної школи. У центрі цього процесу має бути культура запитань, яка допомагає педагогам бачити глибше, діяти свідоміше, оцінювати об'єктивніше й творити сміливіше. Школа, у якій педагогічний колектив уміє запитувати, аналізувати й шукати нові рішення, здатна не лише передавати знання, а й формувати мислення.

Сучасний педагог має бути не носієм готових відповідей, а людиною, яка вміє вести учня шляхом пошуку. Сучасний керівник закладу освіти має бути не лише організатором процесів, а й творцем професійного середовища, у якому мислення стає спільною цінністю. Саме тому культура запитань може розглядатися як один із ключових механізмів розвитку критичного й креативного мислення педагогів та підвищення якості освітнього процесу.

МИРОНЕЦЬ Марина Андріївна

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЗОРОСТІ, СТАЛОГО РОЗВИТКУ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЛІСОВИМ ГОСПОДАРСТВОМ

В умовах глобальних кліматичних трансформацій та посилення антропогенного тиску на біосферу лісове господарство опиняється в епіцентрі зміщення парадигм від суто ресурсного користування до концепції збалансованого природокористування. Успішна імплементація Цілей сталого розвитку Організації Об'єднаних Націй, зокрема ЦСР 13 щодо невідкладних заходів із боротьби зі зміною клімату та ЦСР 15 стосовно захисту й відновлення екосистем суходолу, безпосередньо корелює з якістю, прозорістю та інституційною зрілістю систем управління лісовим сектором [1]. Традиційні підходи до лісоуправління в багатьох країнах із перехідною економікою часто зазнають деструктивного впливу через високий рівень комплаєнс-ризиків, латентні форми корупції, тіньовий обіг лісопродукції та застарілі, екстенсивні сировинні моделі менеджменту, що суттєво знижує загальну фінансово-економічну ефективність галузі. Інноваційне подолання цих системних деформацій лежить у площині реалізації ЦСР 4, яка декларує забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти.

Сучасний етап розвитку вищої школи вимагає інтеграції в освітній процес інструментів, що здатні трансформувати внутрішню систему цінностей та когнітивний апарат майбутніх фахівців. Саме тому імплантація принципів академічної доброчесності та розвиток культури критичного мислення здобувачів вищої освіти лісового господарства виступають не як абстрактні дидактичні вимоги, а як фундаментальні важелі формування нової управлінської еліти, здатної реалізувати принципи доброго врядування (Good Governance) в реальному секторі економіки.

Культура критичного мислення здобувачів в академічному середовищі є базовим інтелектуальним інструментом деконструкції неефективних, рентних та екологічно деструктивних управлінських моделей, які тривалий час домінували в лісовому секторі. Як свідчать результати європейського дослідницького проєкту CRITHINKEDU, успішна модернізація університетських програм вимагає подолання розриву між академічними підходами та очікуваннями реального ринку праці через чітке узгодження результатів навчання із викликами реального світу [2].

Традиційне лісокористування історично спиралося на спрощену лінійну економічну логіку, де лісовий масив оцінювався виключно через обсяги розрахункової лісосіки, без належного врахування асиміляційного потенціалу екосистем. Системний розвиток навичок критичного аналізу на основі освітнього протоколу CRITHINKEDU дозволяє здобувачам вищої освіти подолати обмеженість цього утилітарного підходу, формуючи здатність

сприймати лісові масиви як багатофункціональні, динамічні еколого-економічні системи. Озброєний методами наукового скептицизму, майбутній фахівець набуває здатності здійснювати об'єктивний експертний фільтр, відсіювати недостовірні дані екологічного моніторингу та прогнозувати довгострокові наслідки управлінських рішень. Такий тип мислення є когнітивним фундаментом для глибокої рецепції передових міжнародних стандартів, зокрема критеріїв лісової сертифікації Forest Stewardship Council, що вимагають збалансування комерційних інтересів лісогосподарських підприємств із імперативами збереження біорізноманіття.

Ефективне досягнення цілей якісної освіти та розширення аналітичного потенціалу здобувачів вимагає залучення інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на стимулювання креативності в умовах високої невизначеності. Важлива роль у цьому процесі належить методологічній матриці OZCREDO, яка структурує творчий пошук і підпорядковує його вимогам суворої раціональності [3]. На етапі Орієнтації здобувачі вчаться чітко делімітувати межі складної еколого-економічної проблеми, виокремлюючи її системні зв'язки та приховані суперечності. Фаза Занурення спонукає майбутніх дослідників до тотального збору та глибокого аналізу первинної, неспотвореної інформації про стан лісових насаджень та фінансові потоки галузі. Безпосередній креативний складник активізується на етапі Генерації ідей, де здобувачі розробляють альтернативні моделі невиснажливого лісокористування, які піддаються безкомпромісному критичному Редагуванню на предмет їхньої відповідності екологічним обмеженням та критеріям довгострокової рентабельності. Наступні стадії Експериментування, Доведення та Оцінки результатів дозволяють верифікувати життєздатність запропонованих рішень через інструменти економіко-математичного моделювання та прогнозування. Відповідно до європейських трендів проєктування навчальних планів, такий підхід трансформує підготовку кадрів, замінюючи репродуктивне засвоєння шаблонів на здатність здобувачів створювати унікальні екологічно безпечні бізнес-моделі та інноваційні стартапи, що забезпечують фінансову самодостатність та капіталізацію лісового сектора.

Стратегічним напрямом просування академічної доброчесності як невід'ємного елемента професійної етики є інтеграція в освітній простір вищих рівнів Таксономії Блума та методу Шести капелюхів мислення Едварда де Боно [4, 5]. Європейські експерти підкреслюють, що розвиток критичного мислення здобувачів є тривалим і повторюваним процесом, який має спиратися на активне та кооперативне навчання [6]. Кардинальна перебудова системи оцінювання та зміщення фокуса навчальних завдань на вищі когнітивні рівні аналізу, оцінки та створення робить феномен академічного плагіату чи використання генеративного штучного інтелекту безпредметним. Здобувачі залучаються до самостійного проведення комплексного еколого-економічного аудиту реальних лісогосподарських підприємств, розробки авторських проєктів організації лісового господарства та моделювання антикорупційних програм. Інтерактивна

методика Шести капелюхів мислення, своєю чергою, дозволяє деконструювати сухі нормативні заборони та перевести етичні дилеми у площину глибокого системного аналізу. Робота в межах чорного капелюха вчить майбутніх лісівників чітко ідентифікувати критичні комплаєнс-ризики, екологічні катастрофи та фінансові збитки, спричинені фальсифікацією наукових звітів або таксаційних описів. Білий капелюх імперативно вимагає оперування виключно верифікованою, об'єктивною статистикою та економіко-математичними показниками, тоді як зелений капелюх мобілізує творчий потенціал для розробки інноваційних інструментів прозорості та електронного обліку деревини.

Академічна доброчесність виступає тим ціннісним фундаментом, який безпосередньо екстраполюється з освітнього середовища у виробниче, забезпечуючи практичне виконання ЦСР 16 щодо розбудови мирного, справедливого суспільства та створення ефективних, підзвітних інституцій на всіх рівнях. Культура нульової толерантності до інтелектуального шахрайства, фальсифікацій, списування чи академічної корупції, що послідовно вирощується у здобувачів вищої освіти під час навчання, трансформується у стійкий внутрішній антикорупційний імунітет та професійну відповідальність майбутнього спеціаліста. Фахівець, який сформував звичку до чесної верифікації наукових даних та поваги до інтелектуальної власності в університеті, переносить ці поведінкові патерни на управління лісовими ресурсами. Це виступає надійним запобіжником проти маніпуляцій з класифікацією лісоматеріалів, забезпечує абсолютну прозорість під час проведення державних тендерів, унеможливлює проведення незаконних рубок під виглядом санітарно-оздоровчих заходів та усуває тіньові схеми розподілу ресурсів. Чесна наука і чесна вища освіта стають прямим макроекономічним інструментом підвищення прибутковості галузі, оскільки детінізація лісового сектора, підвищення якості менеджменту та ліквідація корупційної ренти суттєво збільшують податкові надходження до бюджетів усіх рівнів, залучають прямі іноземні інвестиції та підвищують конкурентоспроможність національної лісопродукції на світових ринках.

Синергетичний ефект від конвергенції аналітичних методів, етичних імперативів та креативних технік створює необхідні передумови для реальних, незворотних інституційних змін у лісовому господарстві. Поєднання критичного мислення, матриці OZCREDO та багаторівневого аналізу ризиків повністю денормалізує корупційні та неефективні практики в індивідуальній свідомості здобувачів, переводячи їх у категорію неприпустимих девіацій, а академічна доброчесність виступає як надійний внутрішній етичний фільтр. У такому контексті вища освіта остаточно долає рамки формальної інституції з видачі дипломів і перетворюється на стратегічний драйвер модернізації реального сектора економіки та розбудови відкритого, демократичного суспільства.

Комплексна трансформація лісової галузі в напрямку забезпечення її екологічної сталості, максимізації підприємницького потенціалу та успішної європейської інтеграції бере свій початок не з декларативних політичних рішень, а безпосередньо з академічних аудиторій, де інтелектуальна чесність, креативне лідерство та автономія мислення здобувачів формують генетичний код майбутньої прозорої системи управління державною власністю.

Список використаних джерел:

1. UN Global Compact. https://unglobalcompact.org (дата звернення: 23.04.2026).
2. The CRITHINKEDU European course on critical thinking education for university teachers: from conception to delivery / coord. CRITHINKEDU proj. Caroline Dominguez; coaut. Antonella Poce… [et al.]. - Vila Real: UTAD, 2018.
3. Ccredo Institute. The OZCREDO methodology for creative and critical thinking in higher education. https://ozcredo.com (дата звернення: 23.04.2026).
4. Anderson L. W., Krathwohl D. R. (Eds.). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman, 2001. P. 65–92.
5. De Bono E. Six thinking hats. 2nd ed. Penguin Books, 2017. P. 21–36, 77–94, 119–138. 5.
6. Intellectual leadership in higher education: renewing the role of the university professor, by Bruce Macfarlane. Journal of Higher Education Policy and Management, 34(6), pp. 659–660.

МІРОШНИК Роман Олександрович

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах трансформації освітнього простору особливого значення набуває формування практично орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів. Це зумовлено тим, що сучасний педагог повинен не лише володіти системою теоретичних знань, але й демонструвати здатність ефективно застосовувати їх у практичній діяльності. У цьому контексті важливим завданням закладів вищої освіти є створення таких умов навчання, які сприяють розвитку практичної компетентності майбутніх учителів технологій.

Актуальність дослідження визначається тим, що професійна діяльність учителя технологій безпосередньо пов’язана з організацією практичної

діяльності учнів, реалізацією технологічних процесів та формуванням у школярів умінь створювати матеріальні або інформаційні продукти. Тому підготовка майбутніх учителів цієї спеціальності повинна передбачати не лише засвоєння педагогічних і технологічних знань, але й формування здатності до їх практичного використання у різноманітних освітніх ситуаціях. Одним із ефективних засобів досягнення цієї мети виступає проєктна діяльність, яка поєднує навчальну, дослідницьку та творчу активність студентів.

У сучасних наукових працях проєктна діяльність інтерпретується як педагогічна технологія, що сприяє розвитку творчого мислення, дослідницьких умінь і здатності до самостійного розв'язання професійних завдань. Зокрема, А. Дзиговський наголошує, що використання проєктних методів у підготовці фахівців дозволяє створити освітнє середовище, у якому студенти залучаються до активної діяльності, спрямованої на вирішення практичних проблем. Такий підхід сприяє формуванню інноваційного мислення та розвитку професійної мобільності майбутніх спеціалістів [1, с. 65]. Водночас дослідник підкреслює, що проєктна діяльність виступає не лише формою організації навчального процесу, а й засобом формування досвіду професійної взаємодії, який є необхідним для ефективної реалізації фахової діяльності.

Важливий аспект проблеми розкрито у дослідженні О. Кудрі та П. Кузьменка, які розглядають проєктні технології у контексті підготовки здобувачів освіти до використання інноваційних підходів у STEM-освіті. Науковці зазначають, що проєктна діяльність сприяє інтеграції знань із різних галузей науки та формує здатність до міждисциплінарного мислення. Завдяки цьому студенти отримують можливість застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності, що значно підвищує рівень їхньої професійної підготовки [2, с. 42]. Дослідники також підкреслюють, що проєктний підхід дозволяє розвивати у здобувачів освіти навички співпраці, критичного мислення та відповідальності за результати власної діяльності.

У свою чергу, О. Стукало акцентує увагу на трансформації технологічної освіти в Україні в умовах цифровізації освітнього середовища. Автор зазначає, що сучасна технологічна освіта поступово переходить від традиційної моделі трудового навчання до більш комплексної системи, яка передбачає використання інноваційних освітніх технологій, зокрема проєктного навчання. Такий підхід забезпечує формування практично орієнтованих компетентностей майбутніх учителів та сприяє розвитку їхньої здатності використовувати сучасні технології у професійній діяльності [3, с. 29].

Використання проєктної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій має низку важливих педагогічних переваг. Передусім вона сприяє інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду. Студенти отримують можливість застосовувати знання з педагогіки, психології, технологічної освіти та суміжних дисциплін у процесі розв'язання реальних або наближених до реальності професійних завдань. Такий підхід дозволяє

сформувати цілісне розуміння майбутньої професійної діяльності та підвищує рівень її усвідомлення [1, с.63].

Крім того, проєктна діяльність створює сприятливі умови для розвитку дослідницьких умінь студентів. У процесі роботи над проєктом вони здійснюють пошук і аналіз інформації, визначають проблему, формулюють мету та завдання, обирають оптимальні методи реалізації задуму. Така діяльність формує здатність до самостійного прийняття рішень і сприяє розвитку аналітичного мислення.

Не менш важливим є те, що проєктна діяльність стимулює творчу активність майбутніх педагогів. Робота над проєктами передбачає створення нових ідей, розроблення оригінальних рішень і використання різноманітних технологічних засобів. У результаті формується здатність до інноваційної діяльності, що є необхідною умовою професійного розвитку сучасного вчителя.

Важливим аспектом реалізації проєктної діяльності є її спрямованість на формування комунікативних та організаційних умінь. У процесі виконання проєктів студенти взаємодіють один з одним, розподіляють обов'язки, обговорюють результати роботи та презентують підсумки своєї діяльності. Така форма навчання сприяє розвитку навичок співпраці, відповідальності та взаємодії у професійному середовищі.

Особливу роль у реалізації проєктної діяльності відіграє педагогічний супровід викладача. У сучасній освітній практиці викладач виступає не лише носієм знань, але й організатором освітнього середовища, консультантом і наставником. Його завдання полягає у створенні умов для самостійної діяльності студентів, спрямуванні їхньої роботи та підтримці на всіх етапах реалізації проєкту. Такий підхід сприяє формуванню партнерських взаємин між викладачем і студентами та відповідає сучасним принципам студентоцентрованого навчання.

Суттєвим чинником ефективності проєктної діяльності є також використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Цифрові інструменти дозволяють студентам здійснювати пошук інформації, створювати мультимедійні матеріали, моделювати технологічні процеси та презентувати результати своєї діяльності. Це сприяє розвитку цифрової грамотності майбутніх учителів і розширює можливості організації навчального процесу.

Водночас важливо зазначити, що проєктна діяльність сприяє формуванню рефлексивних умінь студентів. Після завершення проєкту вони аналізують результати своєї роботи, оцінюють ефективність використаних методів і визначають напрями подальшого професійного розвитку. Такий підхід формує здатність до самовдосконалення та постійного професійного зростання.

Таким чином, проєктна діяльність виступає важливим педагогічним інструментом формування практичної компетентності майбутніх учителів технологій. Вона забезпечує поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, сприяє розвитку творчості, самостійності та професійної мобільності студентів. Завдяки залученню здобувачів освіти до активної діяльності

створюються умови для формування їхньої готовності до ефективної педагогічної практики.

Отже, впровадження проєктної діяльності у систему професійної підготовки майбутніх учителів технологій є важливим напрямом модернізації педагогічної освіти. Використання цього підходу дозволяє підвищити якість професійної підготовки студентів, сформувати їхню практичну компетентність і забезпечити готовність до роботи в умовах сучасної школи. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням ефективних моделей організації проєктного навчання, удосконаленням методів оцінювання результатів проєктної діяльності та визначенням педагогічних умов її оптимального впровадження у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Дзиговський А. Проєктна діяльність як технологія професійної підготовки фахівців до інновацій. Соціальна робота та соціальна освіта. 2025. № 1 (14). С. 63–71.
2. Кудря О., Кузьменко П. Підготовка здобувачів освіти до використання проєктних технологій у сфері STEM-освіти. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2024. № 24. С. 40–46.
3. Стукало О. Технологічна освіта в Україні: від трудового навчання до цифрових інновацій. Проблеми освіти. 2025. № 102. С. 27–33.

МІЩЕНКО Сергій Володимирович

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСІВ ЦИТОЛОГІЇ ТА ГЕНЕТИКИ

Сучасна реформа «Нова українська школа» висуває високі вимоги до професійної компетентності вчителя природничих наук. Однією з ключових навичок, визначених НУШ та міжнародними стандартами (наприклад, DigCompEdu), є критичне мислення.

Сучасна освітня парадигма зорієнтована на підготовку педагогів нового покоління – професіоналів, які здатні до самостійного мислення, наукового аналізу, рефлексії та прийняття виважених рішень [1]. У цьому контексті формування критичного мислення майбутніх учителів набуває особливого значення, адже саме ця здатність забезпечує їхню готовність до творчої, дослідницької й інноваційної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Вивчення природничих дисциплін створює сприятливі умови для розвитку

критичного мислення через постановку проблемних питань, аналіз природних явищ, експериментування й інтерпретацію результатів [1].

Існує велика кількість дефініції «критичне мислення» [2], однак, на нашу думку, найбільш повне визначення цьому феномену дає О. І. Пометун: «критичне мислення можна визначити як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлективністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» [3].

Запропоновано наступні педагогічні стратегії розвитку критичного мислення:

1) стратегія дослідницького навчання; 2) стратегія діалогічної взаємодії; 3) стратегія інтеграції теорії та практики; 4) стратегія цифрової взаємодії; 5) стратегія рефлексивного навчання [1].

Стратегія дослідницького навчання реалізується через організацію освітнього процесу як наукового пошуку: формулювання гіпотез, проведення експериментів, аналіз отриманих емпіричних даних. Ця стратегія сприяє розвитку логічного мислення, самостійності здобувачів освіти, уміння обґрунтовувати висновки тощо [1]. Стратегія діалогічної взаємодії передбачає навчання на засадах співпраці, обговорення та обміну ідеями між учасниками освітнього процесу. Даний підхід сприяє формуванню культури діалогу, уміння слухати інших, аналізувати й давати оцінку різним точкам зору [1]. Стратегія інтеграції теорії та практики має на меті поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю і проведенням різнобічних досліджень, що загалом сприяє трансферу знань у професійні компетентності майбутнього вчителя [1]. Стратегія цифрової взаємодії та використання різноманітних платформ створює сприятливе освітнє середовище для обговорення, проведення віртуальних дослідів, що значно активізує когнітивну діяльність майбутніх педагогів [1]. Стратегія рефлексивного навчання покликана забезпечити усвідомлення власних мисленнєвих процесів, рефлексію навчальних досягнень, розвиток вміння робити узагальнення та висновки, проводити планування подальших кроків у пізнанні природи [1].

Особливу роль у розвитку критичного мислення дослідники відводять використанню інтерактивних технологій [2, 4]. Обґрунтовуючи концепцію розвитку критичного мислення, слід зазначити, що найоптимальнішими є методи проблемного, дослідницького, евристичного характеру, що дозволяють здобувачам освіти вільно висловлювати свої думки, ідеї, комунікувати, при цьому толерантно дискутувати, бо критичне мислення є мисленням соціальним [2].

Питання критичного мислення досліджували такі вчені, як Дж. Дьюї, Д. Халперн, О. Пометун, С. Терно та ін., проте специфіка його розвитку під час вивчення молекулярно-біологічних дисциплін, окрема цитології та генетики, у педагогічних закладах вищої освіти потребує подальшого дослідження.

Вивчення цитології традиційно вважається описовим процесом, проте розвиток критичного мислення тут можливий через «порівняльний аналіз». Наприклад, замість механічного запам'ятовування величезного масиву даних щодо структури органел, студентам пропонується завдання на встановлення кореляції між ультраструктурою клітини та її функціональною спеціалізацією. Застосовується методичний прийом «аналіз аномалій». Студентам пропонується кейс: «Як зміняться метаболічні процеси в клітині при порушенні структури крист мітохондрій?». Це вимагає від здобувачів синтезу знань з фізики (градієнт концентрації) та хімії (окиснення), що відповідає інтегрованій суті природничих наук, і критичного мислення.

Доцільним буде прийом «цитологічний аудит», який полягає у тому, що замість опису норми, студентам пропонується модель клітини або органели, де свідомо допущено функціональну помилку (наприклад, відсутність рецепторів на мембрані лізосом або порушення структури центріолей під час мітозу). Студент має не просто знайти помилку, а спрогнозувати «каскад катастроф», тобто як ця одна зміна вплине на метаболізм, поділ клітини та організм загалом та ін. У результаті виконання завдання здійснюється аналіз причинно-наслідкових зв'язків та системне бачення проблеми.

Прийом «висунення гіпотез» можна продемонструвати на наступному прикладі. Студентам пропонують розглянути мікропрепарат із патологією поділу клітини, зокрема поліпоїдну клітину. Завдання полягає у висуненні та спростуванні/доведенні альтернативних гіпотез: це мутація гена, помилка трансляції білка чи вплив зовнішнього середовища (наприклад, дія колхіцином)? Потрібно запропонувати експеримент для перевірки кожної гіпотези. Така діяльність стимулює гіпотетико-дедуктивне мислення та розуміння варіативності біологічних процесів.

Генетика є ідеальною платформою для розвитку метапізнання, зокрема розв'язування генетичних задач – це алгоритмічний процес, що вимагає логічного висновку, однак критичне мислення активізується тоді, коли студент стикається з відхиленнями від законів Г. Менделя або зчепленим успадкуванням. Можливе застосування прийому «біоетична дискусія». Обговорення технологій CRISPR/Cas9 або ГМО вимагає від студентів не просто висловити думку, а побудувати аргументовану доказову базу, аналізуючи ризики та переваги. Це формує навичку неупередженого оцінювання, що є базовим компонентом критичного мислення. Якщо результати мікроскопіювання (каріотипування) або схрещування (моделювання) не збігаються з очікуваними, студент повинен провести дедуктивний аналіз: на якому етапі виникла похибка (методологія, обладнання чи інтерпретація)?

Доцільним буде використання прийому «зворотне конструювання ознаки». Студентам пропонується опис фенотипу (наприклад, специфічне забарвлення або спадкова хвороба) і завдання простежити процес виникнення даної аномалії у зворотному порядку: від білка (ферменту) до мРНК, структури гена та регуляторних елементів (промоторів, енхансерів). Потрібно запропонувати, на якому етапі виник збій і як його можна теоретично виправити. У такий вид діяльності сприяє розвитку аналітико-синтетичних здібностей.

Можна використати прийом «біологічний абсурд». Суть його полягає в тому, що студентам пропонують вигадану наукову статтю (або пресреліз), де результати інтерпретовані занадто сміливо або з порушенням логіки (наприклад, кореляція між кількістю хромосом і рівнем інтелекту). Студент має знайти «когнітивні пастки»: підміну причинно-наслідкових зв’язків, ігнорування епігенетичних факторів або неправильну статистичну вибірку. Такий прийом формує науковий скептицизм та навичку верифікації джерел інформації.

Таксономія Блума – це фундаментальна класифікація цілей навчання, розроблена групою вчених під керівництвом Б. Блума у 1956 р. [5]. Вона допомагає викладачам, вчителям та студентам структурувати процес засвоєння знань: від простого запам'ятовування фактів до таких складних інтелектуальних операцій, як аналіз та створення нового. У 2001 р. таксономія була переглянута Л. Андерсоном (учнем Б. Блума), і сьогодні вона зазвичай представлена у вигляді ієрархічної піраміди з шести рівнів, де кожен наступний крок вимагає глибшого залучення інтелекту [6].

Таксономія Блума є основою для розвитку критичного мислення, оскільки вона чітко розмежовує навички мислення нижчого порядку (знання, розуміння) та навички мислення вищого порядку (аналіз, оцінка, синтез).

У вищій школі (особливо в таких складних курсах, як генетика чи цитологія) мета викладача – перевести студента з рівня «я знаю назви органел» на рівень «я можу оцінити наслідки мутації та спроектувати спосіб її корекції».

Прикладом застосування таксономії Блума при вивченні теми «Мітоз»:

- Знання: Назвати фази мітозу.
- Розуміння: Пояснити, що відбувається з хромосомами в профазі (метафазі, анафазі, телофазі).
- Застосування: Визначити фазу мітозу на реальному мікропрепараті.
- Аналіз: Порівняти процеси мітозу та мейозу.
- Оцінювання: Спрогнозувати, чи призведе певний препарат (наприклад, колхіцин) до зупинки поділу клітини.
- Синтез: Розробити модель клітинного циклу, стійку до певного типу мутацій.

Прикладом застосування таксономії Блума при вивченні теми «Взаємодія генів (епістаз, комплементарність, полімерія)»:

- Знання: Назвіть типи неалельної взаємодії генів. Що таке епістатичний ген (супресор)?

- Розуміння: Поясніть різницю між домінантним та рецесивним епістазом. Чим полімерія відрізняється від моногенного успадкування?
- Застосування: Визначте колір пір'я у птахів, якщо відомо, що ген *C* визначає наявність пігменту, а ген *I* є домінантним епістатичним інгібітором. Який фенотип матиме особина з генотипом *CcIi*?
- Аналіз: При схрещуванні двох білих ліній запашного горошку в F_1 всі квіти виявилися пурпуровими. Проаналізуйте цей результат. Який тип взаємодії тут має місце?
- Оцінювання: Оцініть ризики використання полігенних ознак (наприклад, крупність насіння або довжина колоса жита) у селекційній програмі. Чому важко отримати стабільний результат у першому поколінні при кумулятивній полімерії?
- Синтез: Спроектуйте генетичну модель отримання «ідеального фенотипу», враховуючи, що потрібна ознака контролюється двома комплементарними генами та одним геном-модифікатором. Складіть схему конвергентного схрещування для накопичення цих алелів.

Для цитології та генетики таксономія Блума є незамінним інструментом, оскільки ця наука побудована на логічних алгоритмах, імовірнісних розрахунках та моделюванні.

Таким чином, розвиток критичного мислення в процесі вивчення цитології та генетики є невід'ємною частиною формування професійної культури майбутнього вчителя. Використання проблемних методів навчання та орієнтація на Цілі сталого розвитку дозволяють готувати фахівця, здатного не лише передавати знання, а й формувати науковий світогляд здобувачів освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці цифрових тренажерів з цитології та генетики з елементами критичного аналізу помилок.

Список використаних джерел:

1. Ахматова Н. Педагогічні стратегії розвитку критичного мислення майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки. Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства : зб. тез доп. учасників четвертої Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпро, 30 жовтня 2025 року). Дніпро, 2025. С. 146–149.

2. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб’як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта : 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк, 2022. 116 с.

3. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98.

4. Коптєва Т. С., Верхолаз Ю. О. Використання інтерактивних технологій у викладанні природничих наук. Молодіжна наука : інновації та глобальні виклики : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених (Полтава, 06 листопада 2024 р.). Полтава, 2024. С. 652–653.

5. Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green, 1956.

6. Anderson L. W., Krathwohl, D. R.. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition. New York: Longman, 2001.

МОЛЯКА Інна Володимирівна

MODEL OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT IN TEACHING ENGLISH PHONETICS

Modern education highlights critical thinking as a fundamental skill. Learners are involved in cultivating several cognitive processes in class. Among them, analysis, comparison, and synthesis are highly valued in English classes. Mastering critical thinking helps English learners identify differences between their native language and English in grammatical, lexical, semantic, phonetic, as well as cultural aspects.

Phonetics, as a part of foreign language learning, contributes to a person's ability to produce accurate sound and intonation patterns in their speech and to understand others' speech, which is based on the interaction of phonetic skills, knowledge, and awareness. Some scholars interpret phonetic competence as an individual's ability to use knowledge about the functioning of segmental and suprasegmental units of a language's phonetic system in speech, which does not fully correspond to the broader concept of competence (Ilchenko et al., 2024).

English phonetic competence of the future school teachers should be viewed as a composition of the following components: linguistic, methodological, reflective, and pragmatic.

The linguistic component represents a system of phonetic skills, knowledge of the features of the English phonetic system in comparison with Ukrainian, and the ability to apply this knowledge in the process of teaching others.

The methodological component ensures the ability to define goals, objectives, and principles, as well as to select effective methods, techniques, and tools for developing students' phonetic competence in accordance with the conditions of teaching English in school.

The reflective component is described through the ability of the future school teachers to reflect on the development of their own professional phonetic competence in both English and Ukrainian, to analyze the phonetic organization of their speech, and to draw conclusions about pronunciation errors, their causes, and consequences (Moliaka, 2023).

The system of education requires teachers who possess the skills and abilities to work with phonetic material in two or more languages and who can adapt their knowledge of the native language to improve understanding of the use of sound elements in a foreign language. The labor market, in turn, demands that the higher education system train relevant specialists who are competitive in both the domestic and global job markets for teachers.

There are several contradictions between the growing need for analytically and reflectively minded teachers and the continued dominance of imitative approaches to phonetics instruction. Critical thinking transforms students into active constructors of meaning rather than passive recipients of knowledge.

During the linguistic and methodological training of future school teachers, mastering phonetic material is essential due to the role that phonetic units play in the language system as a means of communication. In the process of communication, any text, speech act, or expression of thought is conveyed to others through sounds. Because of their physical nature, sounds can be perceived, which makes the existence of language possible. Without its sound aspect, language could not exist, as all other components belong to the level of meaning and cannot be realized without sounds.

Moreover, knowledge of phonetics is important for improving writing and spelling, teaching correct pronunciation, correcting speech difficulties, and supporting the development of speech perception, including in the education of learners with hearing impairments (Shaheed et al., 2026).

A Model of Critical Thinking Development in Teaching English Phonetics is presented here.

The model is based on the competency-based approach, student-centered learning, and inquiry-based methodology (Carracedo, 2025). It integrates phonetic knowledge, cognitive processes, and pedagogical application into a unified framework for developing both linguistic and analytical competence.

The proposed model unfolds through four interrelated stages, each contributing to the systematic development of both phonetic competence and critical thinking skills.

Stage 1 – Analysis.

This stage focuses on the development of conscious perception of phonetic phenomena. Students learn to identify key phonetic features, compare elements of the English and native language systems, and detect pronunciation errors. Such analytical work forms the foundation for deeper understanding and prevents mechanical imitation.

Stage 2 – Evaluation.

At this stage, students develop the ability to justify their pronunciation choices and critically assess both their own speech and that of others. Emphasis is placed on argumentation, awareness of norms, and the ability to distinguish between acceptable variation and error.

Stage 3 – Reflection.

Reflection involves self-assessment of pronunciation and the recognition of individual learning difficulties. Students analyze the causes of their errors and monitor their progress, which fosters autonomy and responsibility for learning outcomes.

Stage 4 – Application.

This stage is of particular importance for future teachers. At this stage, students move beyond imitation and learn to design phonetic exercises, adapt teaching methods, and simulate real classroom situations. The focus shifts from personal performance to pedagogical implementation.

The effectiveness of the model is ensured through the use of inquiry-based learning (IBL), which enhances critical thinking and supports long-term retention in phonetics, as well as project-based learning and reflective practice.

Typical tasks within this model include intonation analysis, error correction with justification, and mini-teaching projects.

As a result, the implementation of the model contributes to the sustainable development of phonetic awareness, improves readiness to address learners' difficulties in sound perception and production, and fosters professional reasoning.

Thus, critical thinking is a crucial component of phonetics instruction, and the proposed model ensures its systematic development through the integration of theory and practice.

References:

1. Carracedo , J. M. C. (2025). Inquiry-Based Learning in Phonetics and Phonology: Promotion of Critical Thinking Skills in an EFL Higher Education Context. International Journal of Instruction, 18(1), 1–22. Retrieved from https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/680

2. Ilchenko, O., Boichenko, M., Burka, N., & Humeniuk, I. (2024). Current trends in phonetic studies: Proceedings of the 7th round table with international participation (April 26, 2024, Kyiv). Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Polytechnic Publishing.

3. Moliaka, I. (2023). Development of English Phonetic Competence in Future Primary School Teachers: Contemporary Challenges. Educological Discourse, (3(42), 117–131. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.38

4. Shaheed, A., Alam, I., & Al-Hamzi, M. A. (2026). Phonetics in digital language learning: A systematic review of ELT research (2020–2025). Journal of Applied Linguistics and TESOL (JALT), 9(1), 40–56. https://doi.org/10.63878/jalt1729

МОСКАЛЮК Андрій Юрійович

ПРОЄКТ АДАПТАЦІЇ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

В умовах сучасної трансформації системи вищої освіти особливої актуальності набуває питання адаптації методичних підходів до викладання технічних дисциплін. Стрімкий розвиток цифрових технологій, поширення дистанційного та змішаного форматів навчання, а також зміна вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців зумовлюють необхідність оновлення традиційних методів організації освітнього процесу. Особливо це стосується електротехнічних дисциплін, які поєднують значний обсяг теоретичного матеріалу, лабораторні дослідження, практичні розрахунки та аналіз режимів роботи електротехнічних систем.

Сучасні освітні виклики безпосередньо впливають на процес викладання електротехнічних дисциплін. Цифровізація освіти потребує впровадження комп'ютерного моделювання, віртуальних лабораторій, інтерактивних платформ та спеціалізованого програмного забезпечення для дослідження електротехнічних процесів. Одночасно з цим виникає необхідність забезпечення ефективної взаємодії між викладачем і здобувачем освіти в умовах дистанційного або змішаного навчання, збереження практичної складової підготовки та підтримання високого рівня залученості студентів до освітнього процесу.

Важливим аспектом сучасної технічної освіти є також розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей та навичок самостійного прийняття інженерних рішень. Майбутній фахівець електротехнічного профілю повинен не лише володіти теоретичними знаннями, а й уміти аналізувати режими роботи електротехнічних систем, працювати з цифровими інструментами моделювання та ефективно вирішувати практичні виробничі задачі.

Сучасний розвиток цифрових технологій суттєво змінює підходи до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Особливо помітними ці зміни є у сфері технічної освіти, де традиційні методи викладання поступово доповнюються цифровими освітніми ресурсами, інтерактивними платформами та системами дистанційного навчання.

Одним із основних напрямів цифровізації є перехід до використання цифрових освітніх платформ. Системи Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та інші LMS-середовища, що дозволяють забезпечити централізований доступ до навчальних матеріалів. Використання таких платформ підвищує гнучкість освітнього процесу та створює можливість для організації змішаного або дистанційного навчання.

Водночас специфіка електротехнічних дисциплін потребує значної кількості практичних досліджень, аналізу електричних схем і вивчення режимів роботи електротехнічних систем. У зв'язку з цим важливого значення набуває використання програм моделювання та віртуалізації технічних процесів. Застосування MATLAB/Simulink, Multisim, Proteus, LabVIEW та інших

програмних комплексів дозволяє моделювати електротехнічні процеси, досліджувати характеристики електроприводів, аналізувати перехідні режими та проводити віртуальні експерименти.

Особливості змішаного та дистанційного навчання стало одним із найбільш суттєвих викликів для системи технічної освіти. Для електротехнічних дисциплін така трансформація освітнього процесу є особливо складною, оскільки значна частина підготовки майбутніх фахівців базується на лабораторних дослідженнях, практичних роботах та безпосередній взаємодії з електротехнічним обладнанням.

Однією з основних проблем є організація лабораторних занять у дистанційному форматі. Традиційні лабораторні роботи передбачають використання вимірювальних приладів, електричних схем, електроприводів та реального обладнання, доступ до якого в умовах дистанційного навчання є обмеженим. Це ускладнює формування практичних навичок роботи з технічними системами та проведення експериментальних досліджень.

Важливим аспектом змішаного та дистанційного навчання є також забезпечення ефективного зворотного зв’язку між викладачем і здобувачами освіти. У сучасних умовах для цього використовуються системи онлайн-тестування, інтерактивні завдання, відеоконференції, електронні журнали та цифрові платформи контролю знань. Такі засоби дозволяють оперативно оцінювати результати навчання, контролювати рівень засвоєння матеріалу та підтримувати активну взаємодію учасників освітнього процесу.

Таким чином, змішане та дистанційне навчання потребують адаптації методичних підходів до викладання електротехнічних дисциплін із використанням цифрових технологій, інтерактивних інструментів та сучасних засобів організації практичної підготовки.

Однією з ключових вимог є розвиток критичного мислення. У процесі вивчення електротехнічних дисциплін студент повинен не механічно відтворювати формули або алгоритми розрахунків, а розуміти фізичну сутність електричних явищ, аналізувати вихідні дані, оцінювати правильність отриманих результатів і виявляти можливі помилки. Критичне мислення дозволяє майбутньому фахівцю обґрунтовано приймати технічні рішення, порівнювати альтернативні варіанти та враховувати обмеження конкретної інженерної задачі.

Окремою сучасною вимогою є підготовка студентів до роботи з професійним програмним забезпеченням. У практиці електротехнічної інженерії широко застосовуються середовища моделювання, CAD-системи, програми розрахунку електричних схем, системи автоматизованого проєктування та цифрові інструменти аналізу даних. Тому використання MATLAB/Simulink, Multisim, Proteus, AutoCAD Electrical та подібних програм у навчальному процесі дозволяє наблизити підготовку студентів до реальних умов професійної діяльності.

Таким чином, сучасні вимоги до підготовки фахівців електротехнічного профілю передбачають поєднання фундаментальних знань, практичних умінь, критичного мислення, аналітичних навичок і здатності працювати з цифровими інженерними інструментами. Саме така інтегрована підготовка забезпечує готовність майбутніх фахівців до вирішення складних технічних задач у сучасному професійному середовищі.

У процесі викладання електротехнічних дисциплін доцільним є використання спеціалізованого програмного забезпечення, зокрема MATLAB/Simulink, Multisim, Proteus, AutoCAD Electrical та інших CAD-систем. MATLAB/Simulink дає змогу моделювати динамічні процеси в електротехнічних системах, досліджувати перехідні режими, роботу електроприводів, систем керування та регулювання. Multisim і Proteus можуть застосовуватися для аналізу електричних схем, перевірки їх працездатності та візуалізації електричних процесів. CAD-системи, у свою чергу, забезпечують формування навичок розроблення електричних схем, технічної документації та проєктних рішень.

Інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес також створює умови для поєднання теоретичної, практичної та дослідницької складових підготовки. Наприклад, після вивчення теоретичних положень студент може виконати розрахунок електричного кола, побудувати його модель у програмному середовищі, провести віртуальний експеримент і порівняти отримані результати з теоретичними даними. Така послідовність забезпечує більш цілісне засвоєння матеріалу та формує навички інженерного аналізу.

Отже, використання MATLAB/Simulink, Multisim, CAD-систем та інших цифрових інструментів є важливою складовою проєкту адаптації методичних підходів до вивчення електротехнічних дисциплін. Воно дозволяє підвищити наочність навчання, посилити практичну спрямованість підготовки та сформувати у здобувачів освіти компетентності, необхідні для професійної діяльності в умовах цифровізації інженерної сфери.

Віртуальні лабораторні стенди дають змогу моделювати роботу електротехнічних систем, електричних кіл, електроприводів та вимірювальних схем у програмному середовищі. За допомогою цифрових моделей студенти можуть досліджувати режими роботи обладнання, змінювати параметри елементів схеми, аналізувати результати вимірювань і спостерігати вплив різних факторів на характеристики системи. Це дозволяє попередньо опрацьовувати лабораторні завдання ще до роботи з реальним обладнанням та підвищує рівень підготовленості здобувачів освіти.

Однією з ключових переваг віртуальних лабораторій є можливість дистанційного виконання експериментів. Студенти отримують доступ до навчального середовища незалежно від місця перебування та можуть виконувати лабораторні дослідження у зручний час. Такий підхід є особливо актуальним в умовах змішаного або дистанційного навчання, а також у випадках обмеженого доступу до лабораторної бази закладу освіти.

Не менш важливою перевагою є підвищення доступності навчання. Віртуальні лабораторії можуть використовуватись на персональних комп'ютерах або через хмарні платформи, що забезпечує доступ до навчальних ресурсів для широкого кола здобувачів освіти. Крім того, цифрові лабораторні комплекси дозволяють оптимізувати використання матеріально-технічної бази закладу освіти та зменшити витрати на обслуговування обладнання.

Одним із найбільш поширених засобів організації інтерактивного навчання є використання систем управління навчанням (LMS), зокрема Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та інших цифрових платформ. Такі системи забезпечують централізоване розміщення навчальних матеріалів, методичних вказівок, лабораторних завдань, тестів і результатів оцінювання. Крім того, LMS-платформи дозволяють організовувати комунікацію між викладачем і студентами, підтримувати дистанційне навчання та здійснювати контроль виконання завдань у режимі реального часу.

Важливим елементом інтерактивного навчання є використання тестування, інтерактивних завдань та оперативного зворотного зв'язку. Онлайн-тестування дозволяє швидко перевіряти рівень засвоєння теоретичного матеріалу, а інтерактивні завдання сприяють розвитку аналітичного мислення та навичок прийняття технічних рішень. Для електротехнічних дисциплін ефективними є завдання з аналізу електричних схем, визначення режимів роботи електроприводів, вибору параметрів обладнання та пошуку причин несправностей у системах.

Оперативний фідбек є важливою складовою сучасного освітнього процесу. Використання цифрових платформ дозволяє викладачу швидко оцінювати результати роботи студентів, надавати рекомендації щодо виправлення помилок та коригувати подальшу траєкторію навчання. Це сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти та забезпечує більш ефективне засвоєння навчального матеріалу.

Додатковим напрямом підвищення зацікавленості студентів є використання елементів гейміфікації освітнього процесу. До таких елементів можна віднести рейтингові системи, електронні бали, інтерактивні навчальні сценарії, віртуальні змагання та виконання кейсових завдань у форматі командної роботи. Гейміфікація сприяє підвищенню активності студентів, формуванню зацікавленості до вивчення електротехнічних дисциплін та розвитку навичок самостійного вирішення технічних задач.

Одним із ефективних інструментів практико-орієнтованого навчання є використання кейс-методів. Застосування кейсових завдань дозволяє моделювати професійні ситуації, наближені до реальних умов виробництва. У процесі виконання таких завдань студенти аналізують вихідні технічні дані, визначають можливі проблеми, обирають способи їх вирішення та обґрунтовують прийняті технічні рішення. Для електротехнічних дисциплін кейси можуть стосуватися аналізу аварійних режимів електрообладнання,

вибору параметрів електропривода, оптимізації режимів роботи електричних систем або дослідження причин виникнення несправностей.

Важливим елементом підготовки є також аналіз реальних виробничих ситуацій. Використання прикладів із практики промислових підприємств дозволяє підвищити прикладну спрямованість навчання та сформувати у студентів розуміння особливостей функціонування сучасних електротехнічних систем. Аналіз виробничих ситуацій сприяє розвитку навичок технічного мислення, вміння працювати з технічною документацією, оцінювати режими роботи обладнання та визначати причини відхилень у роботі систем.

Практико-орієнтований підхід також забезпечує розвиток навичок прийняття технічних рішень. У процесі навчання студент повинен навчитися оцінювати декілька можливих варіантів вирішення задачі, враховувати технічні, економічні та експлуатаційні фактори, а також прогнозувати наслідки прийнятих рішень. Формування таких компетентностей є необхідною умовою підготовки сучасного фахівця електротехнічного профілю, здатного працювати в умовах швидкого розвитку технологій та постійного оновлення виробничих процесів.

Впровадження адаптованих методичних підходів до вивчення електротехнічних дисциплін дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу за рахунок поєднання традиційних форм навчання з цифровими інструментами, віртуальними лабораторіями, інтерактивними завданнями та практико-орієнтованими кейсами. Такий підхід забезпечує більш гнучку організацію навчання, підвищує доступність навчальних матеріалів і створює умови для активної самостійної роботи здобувачів освіти.

Одним із важливих результатів є формування професійних компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям електротехнічного профілю. Здобувачі освіти отримують можливість не лише вивчати теоретичні положення, а й застосовувати їх під час аналізу електричних схем, моделювання режимів роботи електротехнічних систем, виконання розрахунків та прийняття інженерних рішень.

Адаптовані методичні підходи сприяють розвитку як hard skills, так і soft skills. До hard skills належать уміння працювати з професійним програмним забезпеченням, виконувати моделювання електротехнічних процесів, аналізувати технічні параметри та користуватися цифровими інструментами. До soft skills можна віднести критичне мислення, здатність до самостійного аналізу, командну взаємодію, комунікацію та прийняття рішень в умовах обмеженої інформації.

Таким чином, впровадження адаптованих методичних підходів забезпечує підвищення якості професійної підготовки, розвиток інженерного та критичного мислення, формування цифрових компетентностей і готовність здобувачів освіти до роботи в сучасному технологічному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Імбер В. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах

змішаного навчання. 2023. URL: https://dspace.nuft.edu.ua/items/d370bd93-cd43-4cc6-85d6-712ac2f3269e
(дата звернення: 08.05.2026).

2. Спірін О. М. Технології дистанційного професійного навчання : методичний посібник. Київ, 2018. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713159/1/Посібник_Технології%20дистанційного%20проф.навч..pdf (дата звернення: 08.05.2026).

3. Осадча К. П. Digitization for Professional Training of Future Specialists. Освітологічний дискурс. 2023. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/972/721 (дата звернення: 08.05.2026).

4. Змішане навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Вісник КрНУ. 2024. URL: https://visnikkrnu.kdu.edu.ua/statti/2024_3_11.pdf (дата звернення: 08.05.2026).

5. Електротехніка : лекція № 1. Вступ. Уманський національний університет садівництва. URL: https://pmoapv.udau.edu.ua/assets/files/2021/lekcii/elektrotehnika-i-elektronika-lz.pdf (дата звернення: 08.05.2026).

6. Електротехніка та електромеханіка : робоча програма навчальної дисципліни. ТОВ «Технічний університет “Метінвест Політехніка”». URL: https://dspace.mipolytech.education/server/api/core/bitstreams/13e38605-629a-43b0-83d2-a2eaa624f0ae/content (дата звернення: 08.05.2026).

7. Григоренко Т. В., Демченко І. Формування професійної майстерності майбутніх фахівців електротехнічного профілю у політехнічних коледжах в умовах цифрової трансформації освіти. Наукові інновації та передові технології. 2026. № 4(56). С. 987–1001. DOI: 10.52058/2786-5274-2026-4(56)-987-1001. URL: https://www.researchgate.net/publication/404237591 (дата звернення: 08.05.2026).

НІКОЛАЄНКО Світлана Володимирівна

КРИТИЧНЕ ТА КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сьогодні освіта переживає кардинальні зміни. Інформації стає дедалі більше, штучний інтелект уже відчутно змінює навчальний процес, фейкові новини та дезінформація перетворилися на щоденне явище, а соціально-політичні виклики ставлять перед суспільством запитання, на які ми не маємо готових відповідей. У цих умовах підготовка майбутніх учителів — саме тих, хто завтра формуватиме інтелектуальний потенціал нашої молоді, — потребує серйозного переосмислення. На мій погляд, ключове місце у цьому процесі

належить критичному та креативному мисленню. Я переконана: їх синтез — уже не просто академічна теорія, а життєва необхідність.

Що ми сьогодні розуміємо під критичним мисленням у вищій школі? Це сукупність когнітивних навичок, що дозволяють студентові аналізувати, оцінювати, інтерпретувати інформацію, помічати приховані припущення, перевіряти логіку аргументів і ухвалювати свідомі рішення. Креативне мислення працює інакше: воно генерує нові ідеї, шукає нестандартні зв'язки, перевертає звичні рамки, дає простір творчому синтезу. У класичній академічній традиції ці процеси прийнято розводити, проте останні нейронаукові дослідження показують прямо протилежне: вони доповнюють і живлять одне одного.

Цікаво, що критичне мислення взагалі не «локалізоване» в одній ділянці мозку. Як підкреслювалося під час нашого міжнародного стажування, воно виникає завдяки скоординованій роботі кількох нейронних мереж, що відповідають за робочу пам'ять, увагу, регуляцію емоцій та виконавчий контроль. Креативність же значною мірою тримається на так званій мережі пасивного режиму мозку (default mode network), яка активується тоді, коли людина «блукає» думками, рефлексує, переживає емпатію. Розуміння цих нейробіологічних основ дає викладачеві те, чого часто бракує, — наукове підґрунтя для свідомого розвитку мислення студентів.

Методологія розвитку критично-креативного мислення спирається на принцип нейропластичності, тобто на здатність мозку утворювати нові нейронні зв'язки протягом усього життя. Серед стратегій, що ефективно активують цей механізм, я особливо виокремила б розв'язання головоломок та інтелектуальних задач, вивчення нових мов (це найближча для нас, філологів, тема), стратегічні ігри, практику усвідомленості та системну саморефлексію. Потужно працює метод інверсійного мислення, коли студент свідомо змінює кут зору на проблему. Окремо хочу відзначити інтелектуальний журнал (intellectual journaling) — інструмент, який структурує внутрішній діалог і поступово формує справжні метакогнітивні навички.

У межах нашого стажування особливо корисним для мене виявився практичний алгоритм роботи з академічним матеріалом, який пропонує Інститут креативного мислення «ОЗ КРЕДО». Він простий і логічний: select — відбір релевантних джерел, analyze — структурний аналіз контенту, evaluate — оцінка якості аргументації та доказової бази, generate — генерування власних рішень. До цієї схеми додаються конкретні техніки: логічна верифікація припущень, інтенціональне розкладання (intentional dissembling) складних понять на компоненти, семантична реконструкція, творчий синтез і продукування великої кількості альтернативних розв'язків однієї задачі. Така поетапна модель привчає студента до інтелектуальної дисципліни, не закриваючи водночас простору для нестандартних рішень.

Окремої уваги, на моє переконання, заслуговує емпатія. У структурі критично-креативної компетентності вона є інтегральною складовою, без якої

аналіз текстів і дискусія перетворюються на голу формальну вправу. Уміння поставити себе на місце автора, опонента, представника іншої культури чи студента з відмінним когнітивним стилем — це не тільки етичний імператив, а й потужний інструмент глибшого розуміння. Рефреймінг, тобто зміна рамки сприйняття, допомагає поглянути на проблему з іншого боку, побачити приховані можливості й народити справді інноваційне рішення. Для нас, філологів, ці навички мають подвійну вагу: вони збагачують інтерпретаційну роботу з текстом і водночас формують гуманістичний світогляд майбутнього вчителя іноземних мов.

Не варто також забувати, що критичне мислення має свою дисциплінарну специфіку. У природничих науках наголос робиться на емпіричній перевірці та логічній несуперечності, у гуманітарних — на інтерпретації, контекстуалізації, виявленні множинних значень. Для філологічного спрямування це означає одну важливу річ: розвиток критично-креативної компетентності має відбуватися саме через текст. Через порівняння інтерпретацій. Через виявлення авторських стратегій. Через аналіз риторичних прийомів і маніпулятивних технік. Лише у такий спосіб теорія критичного мислення інтегрується в природне поле професійної діяльності майбутнього вчителя-словесника, не залишаючись абстракцією.

Що з цього можна перенести у власну викладацьку практику? Я бачу одразу кілька реальних форматів: дискусійні семінари з елементами сократичного діалогу, проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), кейс-метод із застосуванням інверсійного аналізу, спільне ведення інтелектуальних журналів, практикуми з фактчекінгу та аналізу медіаконтенту. Особливо актуальною я вважаю роботу з фейковими новинами та маніпулятивними наративами: для майбутнього вчителя це не просто академічна вправа, а реальна професійна зброя проти інформаційних загроз, з якими ми всі живемо щодня. І ще один принципово важливий момент — індивідуалізація. Кожен студент є носієм унікального когнітивного, культурного й особистісного потенціалу, і завдання викладача — побачити цей потенціал, плекати таланти та створити середовище, у якому критично-креативне мислення розвиватиметься природньо.

Кінцева мета цієї роботи — формування інтелектуальної самостійності й адаптивності студента. У світі, де знання застарівають швидше, ніж устигають увійти в підручники, ключовою компетентністю стає не накопичення інформації, а вміння її фільтрувати, переосмислювати, трансформувати у нові смисли. Майбутній учитель, який володіє цим умінням, передасть його своїм школярам. Саме так, я переконана, розривається ланцюг інтелектуальної залежності та формується нове покоління українців — здатних мислити автономно, відповідально й творчо.

Підсумовуючи, хочу наголосити: критичне і креативне мислення — це не дві окремі компетентності, які ми «складаємо разом», а цілісна стратегія

формування сучасного педагога. Спираючись на нейронаукове підґрунтя, методологічний досвід міжнародних шкіл (зокрема авторську методику проф. Ольги Збарської та напрацювання Інституту креативного мислення «ОЗ КРЕДО») і дисциплінарну специфіку філологічної підготовки, ми отримуємо інструмент, здатний виховувати вчителів, готових до викликів епохи невизначеності. Інвестиція у розвиток критично-креативного мислення майбутніх учителів — це, по суті, інвестиція у стратегічну стійкість українського освітнього простору і, у ширшому сенсі, української нації.

ОНІКІЄНКО Інна Іванівна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НА УРОКАХ ЕКОЛОГІЇ

У сучасному світі, що характеризується швидким розвитком науки, техніки, інформаційними перевантаженнями та екологічними викликами, особливого значення набуває формування критичного мислення у студентів. Критичне мислення дозволяє не лише засвоювати знання, але й аналізувати інформацію, робити обґрунтовані висновки, оцінювати її достовірність та приймати рішення. Особливо це стосується екології, адже тема довкілля часто обговорюється в новинах, соцмережах і навіть у повсякденному житті. Уроки екології добре підходять для цього, тому що вони пов'язані з реальними проблемами, які стосуються кожного з нас.

Критичне мислення — це уміння не просто сприймати інформацію, а аналізувати її. Це означає:

- перевіряти, чи правда те, що ми читаємо або чуємо;
- думати, чому саме так, а не інакше;
- робити власні висновки.

Науковці визначають критичне мислення як складний процес, що включає взаємодію когнітивних, емоційних та мотиваційних компонентів. Воно формується не ізольовано, а в процесі навчальної діяльності, особливо за умов активного залучення студентів до аналізу інформації та вирішення проблем.

Критично мисляча людина не вірить у все підряд, а ставить запитання і шукає відповіді. Вона може пояснити свою думку і довести її.

Екологія як навчальна дисципліна має великий потенціал для розвитку критичного мислення, тому що тут немає простих відповідей. Наприклад:

- чи варто повністю відмовитися від пластику?
- чи безпечна атомна енергетика?
- що важливіше: розвиток економіки чи збереження природи?

На такі питання не можна відповісти одним словом. Потрібно подумати, порівняти різні точки зору, оцінити наслідки. Саме це і розвиває критичне

мислення. Екологічна освіта формує не лише знання, а й екологічний стиль мислення, що базується на відповідальності та усвідомленні наслідків рішень.

В наш час дуже важливо, щоб уроки були не просто лекціями, а активною роботою для студентів.

По — перше, це проблемні питання. Коли викладач ставить запитання, на яке немає готової відповіді, це змушує думати. Наприклад: “Як зменшити забруднення у нашому місті?”. Студенти повинні: проаналізувати, знайти причини, запропонувати рішення.

По — друге, дискусії. Коли студенти обговорюють тему, вони вчаться висловлювати свою думку і слухати інших. Іноді можна навіть змінити свою точку зору, якщо почути сильні аргументи.

По — третє, робота з реальними прикладами. Дуже ефективно розглядати реальні ситуації: екологічні катастрофи, проблеми міст, діяльність підприємств. Це допомагає зрозуміти, як знання застосовуються в житті.

По — четверте, проєкти. Коли студенти самі досліджують певну проблему, наприклад стан повітря чи води, вони краще розуміють матеріал і вчаться працювати самостійно.

Викладач у формуванні критичного мислення виступає не лише джерелом знань. Він не повинен просто диктувати матеріал, а має:

- ставити цікаві запитання;
- заохочувати до обговорення;
- підтримувати різні думки.

Важливо, щоб студенти не боялися помилятися і могли вільно висловлювати свої ідеї.

Процеси формування критичного мислення можна умовно поділити на три етапи:

1. Актуалізація знань. Студенти пригадують попередні знання, формують питання.

2. Осмислення інформації. Аналіз нових даних, пошук причин і зв'язків.

3. Рефлексія. Узагальнення, формування висновків, оцінка результатів.

Особливо важливе те, що студенти починають відповідальніше ставитися до природи і розуміти наслідки своїх дій.

Звичайно, не все так просто. Є певні труднощі: багато студентів звикли просто запам'ятовувати, а не думати; не всі активно беруть участь в обговореннях. Але ці проблеми можна вирішити, якщо зробити навчання більш цікавим і сучасним.

Отже, формування критичного мислення на уроках екології є дуже важливим. Це допомагає студентам не тільки краще розуміти предмет, а й підготуватися до реального життя. Екологія вчить нас думати про майбутнє, оцінювати свої дії і приймати відповідальні рішення. А критичне мислення допомагає робити це правильно. Екологічна освіта має значний потенціал для

розвитку критичного мислення завдяки своїй практичній спрямованості та міждисциплінарному характеру.

ОПАРИСТА Анастасія Вікторівна

THE INTEGRATION OF CRITICAL THINKING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION USING THE COMMUNICATIVE METHOD

In the modern globalized world, it is impossible to imagine the effective functioning of an individual without the development of critical thinking, as it enables the analysis of large volumes of information, resistance to disinformation, informed decision-making, and adaptation to rapid changes. In this context, the search for effective pedagogical approaches to its formation within the educational process becomes especially relevant. One such approach is the communicative method of teaching foreign languages, which is considered a conceptual basis for integrating critical thinking, as it provides favorable conditions for active verbal interaction, argumentation of their position, and reflective understanding of learners educational experiences.

Critical thinking functions as an independent component of an individuals intellectual development, ensuring the ability to analyze, interpret, and evaluate information, formulate well-reasoned conclusions, and make informed decisions. In the context of higher education, it contributes to the formation of professional competence, the development of analytical skills, independence of judgment, and readiness to solve complex professional tasks.

The development of critical thinking within the communicative method is ensured through active student interaction, the use of problem-based learning, the organization of discussions and debates, as well as the use of authentic communicative situations that stimulate analysis, argumentation, and evaluation of information.

The development of critical thinking within the communicative method is supported through active student interaction and the application of the following techniques:

1. Problem-based learning, in which students not only reproduce language patterns but also use live language to solve complex real-life situations.
2. Discussions and debates, during which students apply arguments “for” and “against” to analyze and resolve controversial issues.

3. Authentic communicative situations that stimulate analysis, argumentation, and evaluation of information.

4. Project-based learning, which involves independent research, processing, and presentation of information, fosters skills in evaluating sources and conducting their in-depth analyses.

5. Reflective tasks, in which students analyzing their achievements, identify their strengths and weaknesses in learning, and improve them through deepening their knowledge.

6. Working with authentic materials, which promotes the development of skills in the interpretation, comparison, and critical evaluation of information.

A key component of critical thinking is the recognition of alternative viewpoints, which demonstrates students ability to approach a problem from multiple perspectives and view it as a complex issue with various possible solutions. This skill can be assessed by analyzing instances in which students engage with opposing viewpoints and address them through well-reasoned argumentation.

As noted by Browne and Keeley (1994), critical thinking can manifest in "weak" and "strong" forms: the former involves rejecting views that differ from their own, while the latter is based on the critical analysis of all statements, including their own.

In this context, students are assessed not only on their ability to recognize alternative viewpoints but also on their capacity to critically analyze them, provide well-reasoned counterarguments, and evaluate the degree of validity of the stated claims, rather than merely reproducing a single position without critical analysis and consideration of alternative approaches.

Simultaneously, the use of communicative exercises aimed at developing critical thinking has a number of limitations:

1. A low level of students' proficiency in a foreign language, as the effective use of the method presupposes a sufficient language level for participation in discussions, debates, and argumentation.

2. Limited instructional time, since the full implementation of communicative tasks and the development of critical thinking often require one or two academic sessions.

3. The predominance of traditional teaching methods in the educational process, which leads to only partial use of the potential of critical thinking and complicates its full development in students.

4. Difficulty in assessing results, since the simultaneous evaluation of communicative activity and the level of critical thinking development is challenging in large academic groups (10–30 students), limiting the possibility of an individual approach to each learner.

At the same time, despite certain drawbacks, the communicative method has a number of advantages. In particular, it contributes to increasing students motivation to learn and improving their speaking skills necessary for the full expression of their thoughts, fostering learner autonomy, developing intercultural competence,

encouraging creative thinking in solving various situations and enhancing students communicative confidence and activity during classes.

Therefore, in the modern educational context, critical thinking is regarded as an important component of professional training, as it develops the ability to work with information at an analytical level and justify their decisions. In higher education institutions, its development is associated with the formation of professional competence and an independent style of thinking. Within the communicative approach to foreign language teaching, this is achieved through the organization of problem-based tasks, discussions, and the simulation of real communicative situations that encourage students to express their positions in a reasoned way and consider different viewpoints. Despite certain implementation challenges, such as language limitations, time constraints, and the complexity of assessment, this approach positively influences students learning activities, communicative flexibility, and independence.

References:

1. Brown, M. N., & Keeley, S. M. 1994. Asking the right question. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
2. Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), Language and communication. London, England: Longman.
3. Savignon, S. J. 2002. Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education. New Haven, CT and London, England: Yale University Press.
4. Zbarskaya, O. 2026. Critical thinking in higher education: Scientific approaches to evaluation and assessment: Enhancing analytical skills through evidence-based methods (Parts I–II). OZCREDO.

ОСІН Руслан Анатолійович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Трансформація вищої освіти в умовах інформаційного суспільства, масової доступності знань та динамічних змін ринку праці висуває принципово нові вимоги до викладацької діяльності. Традиційна парадигма трансляції готових знань від викладача до студента поступається місцем моделі спільного конструювання знань, у центрі якої перебуває розвиток здатності до самостійного, рефлексивного та критичного мислення. У цьому контексті критичне мислення набуває подвійного значення: воно є одночасно метою освітнього процесу — як компетенція, що формується у студентів, — і необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності самого викладача.

Теоретичні засади критичного мислення у вищій освіті визначають його як дисциплінноване, інтелектуально кероване мислення, що характеризується цілеспрямованістю, рефлексивністю та орієнтацією на обґрунтованість суджень. Вітчизняна педагогічна наука розвиває ці ідеї в контексті компетентнісного підходу, закріпленого Законом України «Про вищу освіту» та Національною рамкою кваліфікацій, де критичне мислення фігурує як наскрізна компетентність для всіх рівнів вищої освіти. Проте між декларативним визнанням цінності критичного мислення та його реальним розвитком у навчальному процесі існує суттєвий розрив, подолання якого потребує системних методичних і дидактичних зусиль.

Викладач вищого навчального закладу, що прагне формувати критичне мислення у студентів, передусім має демонструвати його у власній педагогічній практиці. Це передбачає відкрите проблематизування навчального матеріалу — виявлення суперечностей, дискусійних аспектів та меж застосовності наукових концепцій, що вивчаються. Подання дисципліни не як зібрання усталених істин, а як живої системи знань, що розвивається, допомагає сформувати у здобувачів освіти епістемологічно зрілу позицію — розуміння того, що будь-яке теоретичне твердження є результатом інтелектуального пошуку і може бути переглянуте під впливом нових даних або аргументів. Така позиція є принциповою передумовою критичного мислення як особистісної когнітивної настанови.

На рівні організації навчального процесу розвиток критичного мислення забезпечується добором відповідних педагогічних технологій. Метод сократівського діалогу, технологія навчання на основі кейсів (case-based learning), дебати, рецензування академічних текстів та проблемно орієнтовані проєкти є дидактичними інструментами, що системно спонукають студентів до аналізу, оцінювання і синтезу інформації. Разом з тим ефективність зазначених технологій значною мірою визначається якістю запитань, які ставить викладач. Нозвиток таксономії навчальних цілей показує, що питання нижнього когнітивного рівня — відтворення та розуміння фактів — не стимулюють розвитку критичного мислення; натомість питання, спрямовані на аналіз, оцінювання та створення нових ідей, формують відповідні розумові операції.

Суттєвою перешкодою для розвитку критичного мислення у вищій школі є явище так званого «поверхневого навчання» (surface learning), при якому студенти орієнтуються переважно на механічне запам'ятовування матеріалу з метою відтворення його на іспиті. Ця стратегія є раціональною відповіддю на системи оцінювання, що акцентують на фактологічному відтворенні, а не на доведенні аналітичних здібностей. Відтак, реформування підходів до оцінювання є невід'ємною складовою впровадження критичного мислення у навчальний процес. Завдання відкритого типу, що передбачають аргументацію позиції, критичний аналіз першоджерел або розроблення альтернативних рішень практичної проблеми, є більш релевантними інструментами діагностики сформованості критичного мислення, ніж тести закритого типу.

Окремої уваги заслуговує питання критичного мислення викладача стосовно власної педагогічної практики. Рефлексивна педагогіка постулює, що систематичне осмислення викладачем власних дій, їх підстав та наслідків є передумовою постійного вдосконалення педагогічної майстерності. Викладач, що критично аналізує ефективність застосованих методів, відкритий до зворотного зв'язку від студентів та готовий коригувати свої підходи на підставі отриманих даних, не лише підвищує якість викладання, але й слугує рольовою моделлю критично мислячого фахівця для своїх вихованців.

Важливим чинником є також інституційне середовище закладу вищої освіти: розвиток критичного мислення потребує академічної культури, що толерує інтелектуальну дискусію, заохочує обґрунтовану незгоду та захищає академічну свободу. За відсутності такого середовища навіть найбільш методично досконалі дидактичні інструменти не реалізують свого потенціалу, оскільки студенти швидко засвоюють справжні — а не декларовані — норми академічної поведінки, прийняті в конкретному навчальному закладі.

Таким чином, впровадження критичного мислення у практику викладання дисциплін у вищому навчальному закладі є комплексним завданням, що охоплює рівні дидактики, оцінювання, педагогічної рефлексії та інституційної культури. Наукове осмислення цього завдання та розробка відповідного методичного забезпечення є актуальним напрямом педагогічних досліджень, результати якого мають безпосередній вплив на якість підготовки фахівців, здатних діяти ефективно в умовах невизначеності та постійних змін.

ПАКУШИНА Людмила Зіновіївна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ТА ПРОЦЕС ЙОГО ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Критичне мислення – досить поширений та популярний нині термін, що по-різному визначається як зарубіжними (Д. Дьюї, Е. Глассером, Д. Клаустером тощо) так і вітчизняними філософами, педагогами і психологами. Так, український філософ В. Надурак визначає його, як «навичку, що передбачає вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності» із метою отримання «правильних висновків шляхом перевірки міркувань, що ведуть до них» [1, с. 143]. Психолог Л. Терлецька визначає критичне мислення «як мислення, яке має такі характеристики, як: глибина (проникливість); послідовність; самостійність; гнучкість; швидкість; стратегічність» [3, с. 212]. Дослідниця педагогічної сфери О. Пометун, називає його педагогічним феноменом, що формується у результаті процесу здобування

освіти та є основою для забезпечення «якості життя й життєвого успіху» сучасної людини [2, с. 89].

Отже, нині питання вивчення механізмів критичного мислення людини та особливостей процесу його формування є актуальним й стосуються у першу чергу розвитку дітей та молоді. Адже складність сучасного життя вимагає від них здатності у короткі терміни вирішувати переважно комплексні інтегровані завдання й змінюватися відповідно до вимог, які швидко оновлюються у сучасному соціокультурному середовищі, що активно використовує цифрові технології й швидко змінюється. Тому педагоги різних наукових галузей намагаються досліджувати процес формування креативного мислення як учнів, так і студентської молоді.

Особливо актуальними такі питання є, напевно, для майбутніх фахівців спеціальної освіти, яким доводиться щодня працювати в умовах співпраці із колегами інших спеціальностей (медиками, педагогами, психологами, соціальними працівниками) із дітьми з різними порушеннями розвитку, намагаючись навчати і розвивати їх в умовах різнорідності особистісних характеристик учасників інклюзивного навчального процесу. Проте вітчизняних досліджень які стосуються формування критичного мислення майбутніх вчителів-логопедів ми так і не знайшли, а тому спробуємо окреслити роль критичного мислення у професійній діяльності вчителів-логопедів та виділити особливості його формування у процесі підготовки в умовах закладу вищої освіти.

Критичне мислення – «це здатність людини аналізувати інформацію з позиції логіки, уміння приймати обґрунтовані рішення та застосовувати отримані результати для розв’язання як стандартних, так і нестандартних життєвих проблем» [4, с. 160]. Таке мислення науковці радять починати формувати як можна раніше, ще у період навчання у початковій школі при вивченні різних навчальних дисциплін [5, с. 29], оскільки саме молодший шкільний вік вважають «періодом активного розвитку критичного мислення» [6, с. 3].

У професійній діяльності вчителя-логопеда щодня спостерігається велика кількість нестандартних ситуацій при взаємодії із дітьми з порушеннями мовлення. Адже йому доводиться працювати із гетерогенними групами дітей, які мають «індивідуальні особливості, що включають різні рівні навчальних можливостей, стилів навчання, соціальних та емоційних потреб». Тому «вчитель-логопед повинен бути здатний адаптувати свої методи до конкретних особливостей кожного учня, проявляючи високий рівень експертизи в лінгводидактиці та сучасних методиках логопедії» [7, с. 78-79].

Отже, саме здатність до експертної діяльності, вимагає від вчителя-логопеда високої критичності мислення, яка дійсно дозволить йому правильно діагностувати проблеми й труднощі дітей із особливими освітніми потребами, а також визначати й застосовувати у своїй діяльності найбільш оптимальні

методики корекційно-розвивальної роботи із такими дітьми. Напевно, таке мислення формується у майбутніх фахівців виключно у процесі професійної підготовки, але на базі вже сформованих у шкільних умовах мисленнєвих вміннях нижчого рівня.

Мисленнєвими вміннями нижчого рівня на думку О. Пометун є набуття знань, їх розуміння та вміння застосовувати для виконання певних дій. До вищих його рівнів авторка відносить аналіз, синтез та оцінювання, які варто уточнити за допомогою «Таксономії навчальних цілей і результатів у когнітивній сфері» Б. Блума (1956 р), але переглянутою у 2001 році дослідниками Л. Андерсоном та Д. Кратволем (2001 р.) [2, с. 93]. За їх версією, мисленнєвими вміннями вищого рівня, які дають можливість особистості мислити критично, відносяться вміння аналізувати різні варіанти ситуацій, завдяки яким особистість може їх оцінити належним чином і виділити суть проблеми. Тоді у неї з'являються можливості створення дієвого алгоритму вирішення проблеми. Таким чином, вищі мисленнєві вміння – це аналіз, оцінювання і створення нових продуктів мислення, якими особистість може володіти, якщо вміє швидко засвоювати знання і відповідно використовувати їх на практиці.

Таким чином, в умовах сучасного закладу вищої освіти здобувачам освіти, які при засвоєнні шкільного курсу біології практично не вивчали особливості будови та функціонування системи мовлення людини, необхідно у першу чергу досить швидко усвідомити усі механізми функціонування мовленнєвої системи людини та засвоїти значну кількість варіантів її можливих порушень. Швидко це зробити можна лише шляхом ретельного відбору та інтеграції певного обсягу біологічних, медичних, психологічних і педагогічних знань у процесі вивчення відповідних навчальних дисциплін [8]. Після цього так само швидко здобувачі освіти мають опанувати й усвідомити особливості як діагностики різних порушень мовлення, так і способів їх корекції задля успішного розвитку усіх мовленнєвих здатностей людини, шляхом вивчення низки логопедичних навчальних дисциплін.

Проте одних тільки знань для успішної професійної діяльності логопеду буде недостатньо. За цей же досить короткий термін навчання майбутній логопед має навчитися аналізувати різні варіанти взаємодії усіх як біологічних, так і психологічних компонентів мовленнєвої системи, які за своєю природою хоч і є неоднорідними, але функціонують як єдина цілісна система в умовах одночасної взаємодії ще й із різними чинниками середовища існування, які також являють собою складну систему неоднорідних компонентів. Відповідно, оцінку такої взаємодії усіх складових двох надзвичайно складних природних систем зробити досить непросто, але й вона, напевно, ще не є вищим мисленнєвим вмінням вчителя-логопеда. Скоріше здатність оцінювати усі складові складних систем є середнім рівнем мисленнєвих вмінь людини. Адже така оцінка лише дасть можливість оцінити всю сутність проблеми порушення мовлення у конкретної дитини. Але потім фахівцю ще слід спланувати відповідний алгоритм

корекційної роботи, яка сприятиме успішному розвитку її мовлення. Проте і цього замало. Далі такий результат усіх мисленнєвих процесів вчителя-логопеда потребує практичної реалізації із метою отримання кінцевого результату у вигляді успішного розвитку мовлення конкретної особистості. І успішність цього вже дійсно вищого рівня мисленнєвих вмінь вчителя-логопеда, напевно, залежатиме від того на скільки точно він зумів врахувати усі нюанси функціонування мовленнєвої системи людини у сучасному складному і ще й при цьому мінливому техногенно-соціально-природньому середовищі існування.

Отже, вміння аналізувати, оцінювати складні системи, а потім створювати і реалізувати успішний навчальний проект у майбутніх фахівців логопедії необхідно формувати одночасно із процесом набуття ними нижчих мисленнєвих вмінь. Точніше, вже на перших етапах підготовки у процесі засвоєння, усвідомлення й застосування ними певного обсягу фундаментальних знань, умінь і навичок і далі на кожному етапі їх професійної підготовки.

Закономірно буде відмітити, що для здійснення такого непростого процесу, науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти, які займаються підготовкою майбутніх вчителів-логопедів, також мають володіти високими рівнями критичного мислення. Таке мислення допоможе їм швидко створити і реалізувати у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців відповідні навчально-розвивальні завдання та заходи. Саме тому кожен викладач дисциплін фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів сучасних закладів вищої освіти має розвивати свої вміння та навички критичного мислення до найвищих його рівнів.

Список використаних джерел:

1. Надурак В. Китичне мислення: поняття і практика. Філософська методологія імосвітні технології. 2022. 28 (2). С. 129-147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2022_28%282%29__9

2. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. №2. С. 89-98. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493/423

3. Писаренко Л. М. Гра як ефективний метод розвитку критичного мислення. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Том 32 (71). № 3. Ч. 2. 2021. С. 211-215. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/3_2021/part_2/37.pdf

4. Шевцова Л., Валенкевич О. Розвиток критичного мислення як засобу формування мовленнєвих умінь та навичок. Українська полоністика. 2024. Том 22, №1. С. 158-166. URL: https://polonistyka.zu.edu.ua/article/view/315708

5. Леоненко М. Методичні особливості формування культури критичного мислення молодших школярів. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2021. №2. С. 28-34.

6. Галушкіна В. О. Розвиток навичок критичного мислення молодших школярів засобами інтерактивних технологій на уроках у початковій школі. 2020. 12 с. URL: https://liko-school.kyiv.ua/images/professional-achievements/robotaGalushkina.pdf

7. Турубарова А. В., Клочкова Ю. В., Король А. В. Критерії та показники готовності логопедів до роботи з гетерогенними групами дітей. Inclusion and Diversity. 2024. №3. С. 77-81. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/212/196

8. Пахомова Н. Модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 1. С. 17-25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_1_5.

ПАСКАЛЬ Олена Вікторівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК УМОВА ПРИЙНЯТТЯ ОБҐРУНТОВАНИХ РІШЕНЬ

Підготовка майбутніх соціальних працівників у закладі вищої освіти не може обмежуватися засвоєнням нормативних положень, алгоритмів соціального супроводу чи окремих технологій професійної діяльності. Соціальна робота належить до тих сфер, де фахівець постійно діє в умовах складності, невизначеності, етичної напруги та дефіциту однозначних відповідей. У таких ситуаціях професійне рішення не може бути механічним застосуванням інструкції. Воно потребує аналізу інформації, перевірки джерел, розуміння контексту, оцінювання ризиків, усвідомлення власних упереджень і здатності співвідносити інтереси клієнта з етичними та правовими нормами.

Саме тому критичне мислення доцільно розглядати як одну з базових професійних компетентностей майбутнього соціального працівника [1; 5]. У класичному визначенні Р. Енніса критичне мислення тлумачиться як розумне рефлексивне мислення, спрямоване на ухвалення рішення про те, у що вірити і що робити [1]. Це визначення особливо важливе для соціальної роботи, оскільки професійна діяльність соціального працівника завжди пов’язана не лише з інтерпретацією інформації, а й з вибором дії.

У доповіді П. Фасіоне за результатами Delphi-дослідження критичне мислення пов’язується з інтерпретацією, аналізом, оцінюванням, висновуванням, поясненням і саморегуляцією [2]. Така структура дає змогу побачити критичне мислення як комплекс взаємопов’язаних інтелектуальних дій, які можуть і повинні цілеспрямовано формуватися в освітньому процесі.

Критичне мислення в соціальній роботі має прикладний характер. Воно проявляється, передусім, у здатності майбутнього фахівця приймати

обґрунтовані рішення щодо оцінювання потреб клієнта, вибору форми допомоги, планування соціального супроводу, взаємодії з іншими фахівцями та оцінювання результативності втручання [3; 4; 5].

Професійне рішення соціального працівника потребує послідовного збору інформації. Майбутній соціальний працівник має відрізняти факт від припущення, достовірне джерело від неперевіреного повідомлення. У роботі з сім'єю в складних життєвих обставинах важливо з'ясувати конкретні факти, ризики для дитини, ресурси сім'ї та вже залучені служби.

Соціальна проблема рідко має одну причину. Вона може бути пов'язана з економічними, психологічними, правовими, медичними та культурними чинниками. Критичне мислення запобігає спрощеним оцінкам і стигматизації клієнта.

Фахівець має враховувати право людини на самовизначення, безпеку, конфіденційність, інтереси дитини, вимоги законодавства й можливості установи. Важливо бачити наслідки втручання, а не лише формальну процедуру.

Професійне рішення має спиратися на дані, оцінювання потреб, міждисциплінарні висновки, стандарти надання послуг і професійну рефлексію. Критичне мислення допомагає перевіряти підстави для втручання й не діяти лише за традицією, авторитетом чи звичкою.

Отже, критичне мислення майбутнього соціального працівника охоплює не одну окрему навичку, а систему професійно значущих дій: постановку проблеми, аналіз ситуації, перевірку інформації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, оцінювання альтернатив, прогнозування наслідків, аргументування рішення і рефлексію власної позиції.

Саме ці професійно значущі дії мають бути відтворені в освітньому процесі через такі навчальні завдання, які моделюють реальні ситуації соціальної роботи й потребують не готової відповіді, а обґрунтованого професійного міркування.

Розвиток критичного мислення у здобувачів спеціальності 231 «Соціальна робота» потребує системної інтеграції в освітній процес. Ця компетентність формується через постійну практику, повторювані навчальні дії, проблемні ситуації, рефлексію та зворотний зв'язок.

Ефективним інструментом є кейс-метод, який доцільно використовувати як основний спосіб навчального аналізу. Кейс має містити неоднозначну соціальну ситуацію, кілька джерел інформації, різні позиції учасників, обмежені ресурси та потребу в професійному рішенні. Наприклад, у ситуації сім'ї внутрішньо переміщених осіб студенти мають не просто «запропонувати допомогу», а визначити факти, припущення, ризики, ресурси, етичні питання, суб'єктів міжвідомчої взаємодії та критерії оцінювання результату. Важливим засобом розвитку критичного мислення є професійне запитування. Студент має звикнути уточнювати: «Які дані це підтверджують?», «Які альтернативні пояснення можливі?», «Чи не ґрунтується моє рішення на стереотипі?», «Які наслідки матиме втручання для клієнта?». Такі запитання формують

конструктивний професійний сумнів, спрямований не на заперечення, а на пошук точнішого, безпечнішого й етично обґрунтованого рішення. Не менш значущою є робота з аргументацією. У навчальних завданнях здобувач має не лише подати відповідь, а й пояснити її підстави. Якщо студент розробляє індивідуальний план соціального супроводу, він повинен обґрунтувати пріоритетність заходів, їх зв'язок із потребами клієнта, очікуване зниження ризиків, залучення ресурсів і способи перевірки ефективності. Це переводить навчання з рівня відтворення матеріалу на рівень професійного міркування. Рефлексивні завдання допомагають студенту усвідомити інформацію про клієнта та власну професійну позицію. Після аналізу кейсу або практичного заняття доцільно пропонувати короткі рефлексивні записи: «Що могло бути упередженим у моєму судженні?», «Якої інформації мені бракує?», «Яке рішення я вважаю найбільш обґрунтованим і чому?». Це розвиває саморегуляцію як важливу складову критичного мислення. Для оцінювання критичного мислення варто застосовувати чіткі рубрики. Загальні формулювання на кшталт «відповідь повна» або «аналіз недостатній» не показують студенту, що саме потрібно вдосконалити. Доцільно оцінювати точність визначення проблеми, повноту аналізу контексту, використання доказів, виявлення альтернатив, етичне обґрунтування, логічність висновків і рефлексію власної позиції. Такий підхід робить оцінювання прозорим і водночас навчальним.

Узагальненням наведених інструментів може бути практико-орієнтована модель розвитку критичного мислення, побудована на аналізі професійної ситуації. Студент фіксує факти, учасників, умови й наявні дані без оцінних ярликів. Далі формулює не загальну скаргу, а конкретну соціальну проблему або комплекс проблем, що потребують професійного реагування.

Наступний етап передбачає аналіз причин і чинників ситуації. Важливо враховувати особистісні, сімейні, соціальні, економічні, правові та інституційні аспекти. Майбутній фахівець має бачити не лише дефіцити клієнта, а й ресурси підтримки, можливі ризики та альтернативні варіанти професійних дій.

Обране рішення потребує етичної перевірки. Воно має відповідати правам людини, принципам недискримінації, безпеки, гідності та поваги до клієнта. Студент повинен обґрунтувати доцільність рішення, критерії оцінювання його ефективності та можливі припущення, що вплинули на професійне судження.

Таку модель доцільно застосовувати під час вивчення дисциплін «Технології соціальної роботи», «Соціальний супровід клієнта» та інших освітніх компонентів професійної підготовки. Розвиток критичного мислення має бути наскрізним складником підготовки майбутніх соціальних працівників, оскільки він забезпечує здатність аналізувати реальні соціальні ситуації, оцінювати ризики, дотримуватися етичних принципів і приймати обґрунтовані професійні рішення.

Ефективний розвиток критичного мислення можливий за умови системного використання кейс-методу, проблемного навчання, рефлексивних

завдань, аналізу етичних дилем, аргументованих письмових робіт, професійного запитування та прозорих рубрик оцінювання. У такому разі критичне мислення стає практичним інструментом підготовки фахівця, здатного діяти відповідально, доказово й гуманно.

Список використаних джерел:

1. Ennis, R. The nature of critical thinking: an outline of critical thinking disposition and abilities. URL: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/the nature of criticalthinking_51711_000.pdf. (дата звернення: 05.05.2026).
2. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. Newark: American Philosophical Association, 1990. 112 p.
3. Gambrill. E. (2019). Critical thinking and the process of evidence-based practice. New York, NY: Oxford University Press. Journal of Social Work Values and Ethics, Volume 16, Number 1 (2019).
4. Gambrill E. Social Work Practice: A Critical Thinker's Guide. Oxford: Oxford University Press, 2012.
5. Council on Social Work Education. Educational Policy and Accreditation Standards. Alexandria: CSWE, 2022. URL:https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-Educational-Policy-and-Accreditation-Standards-(EPAS).pdf (дата звернення: 05.05.2026).

ПАТРУЛЬ Марія Вікторівна

ПЕДАГОГІЧНА КРЕАТИВНІСТЬ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У МЕЖАХ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАКТИКУМ З ГРУПОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ»

Анотація. У тезах обґрунтовано роль педагогічної креативності як важливої умови ефективної підготовки майбутніх психологів у процесі викладання дисципліни «Практикум з групової психокорекції». Розкрито сутність креативності як інтегративної професійної якості викладача та проаналізовано її вплив на формування професійних компетентностей студентів. Особливу увагу приділено креативному методичному інструментарію, що сприяє розвитку рефлексії, гнучкості мислення та готовності до практичної психокорекційної діяльності.

Ключові слова: педагогічна креативність, підготовка психологів, групова психокорекція, методичний інструментарій, професійні компетентності.

Сучасні умови розвитку психологічної практики зумовлюють підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема до їх здатності здійснювати психокорекційну діяльність у груповому форматі. У цьому

контексті важливого значення набуває зміст навчання, способи його організації та індивідуальний підхід. Однією з ключових умов ефективної підготовки фахівців є педагогічна креативність викладача, яка забезпечує варіативність освітнього процесу, активізацію особистісного досвіду студентів та формування їх готовності до роботи в умовах невизначеності.

У наукових підходах креативність розглядається як здатність до продукування нових ідей та знаходження нестандартних рішень. П. Торренс визначає креативність як процес виявлення проблем, формулювання гіпотез і пошуку шляхів їх розв'язання в умовах невизначеності [5]. Е. Фромм підкреслює, що креативність є здатністю до творчого освоєння реальності та пошуку нових способів дії [6]. С. Сисоєва розглядає креативність як провідний чинник творчої активності особистості, що визначає її здатність до саморозвитку [3].

У контексті професійної підготовки майбутніх психологів педагогічна креативність викладача проявляється у здатності до гнучкого поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, створення навчальних ситуацій, наближених до реальної психокорекційної практики, а також стимулювання самостійної активності студентів.

Педагогічна креативність викладача є важливою умовою формування професійної готовності студентів до психокорекційної діяльності. Її прояви включають здатність до варіювання форм і методів навчання, імпровізації, створення проблемних ситуацій, що стимулюють мислення, рефлексію та активне включення студентів у навчальний процес.

У сучасному освітньому середовищі розвиток креативності майбутніх психологів значною мірою забезпечується впровадженням активних та інтерактивних методів навчання. Зокрема, використання проблемних лекцій, кейс-методів, рольових і ситуаційних вправ, тренінгових технологій сприяє формуванню здатності до аналізу складних професійних ситуацій, прийняття рішень в умовах невизначеності та розвитку творчого мислення. Такі методи не лише активізують пізнавальну діяльність студентів, але й створюють умови для наближення навчального процесу до реальної практики психокорекційної роботи.

Особливого значення набуває застосування креативних методів, зокрема мозкового штурму, методів емпатійного входження у ситуацію, виконання студентами ролі ведучого групи. Це дозволяє майбутнім фахівцям засвоювати знання та набувати досвіду професійної взаємодії, розвивати гнучкість мислення та здатність до імпровізації.

Важливим аспектом є орієнтація сучасного освітнього процесу на індивідуальність студента. За таких умов студент виступає не об'єктом навчання, а активним учасником, який самостійно конструює власний освітній досвід. Це досягається через використання проблемного навчання, що стимулює когнітивний пошук і критичне осмислення інформації, проєктної діяльності, яка

розвиває навички співпраці та самостійного планування та рефлексивних методів, спрямованих на усвідомлення власного професійного розвитку.

У межах дисципліни «Практикум з групової психокорекції» особливого значення набуває моделювання професійних ситуацій, у яких студенти можуть апробувати різні ролі (ведучого групи, учасника, спостерігача), аналізувати власні реакції та формувати навички професійної взаємодії. Такий підхід сприяє формуванню не лише знань, а й практичних умінь, необхідних для здійснення психокорекційної діяльності.

Реалізація педагогічної креативності у процесі викладання дисципліни «Практикум з групової психокорекції» передбачає використання креативного методичного інструментарію, спрямованого на активізацію навчальної діяльності студентів та розвиток їх професійних якостей.

Зокрема, ефективним є застосування методів саморефлексії у форматі мозкового штурму. Прикладом є завдання, у межах якого студентам пропонується визначити власні особистісні труднощі, що можуть перешкоджати їхній майбутній діяльності психолога. Виконання такого завдання сприяє усвідомленню внутрішніх обмежень, формуванню професійної відповідальності та готовності до саморозвитку [2, с. 8].

Важливе місце займають вправи, спрямовані на розвиток креативного мислення. Зокрема, вправа «Як це можна використовувати?» (О. Істратова) передбачає генерування різноманітних способів використання звичних предметів. Такий підхід сприяє розвитку дивергентного мислення, гнучкості у прийнятті рішень та здатності знаходити нестандартні підходи до вирішення професійних завдань [2, с. 24].

Доцільним є також використання методів аналізу професійних ситуацій у форматі групової дискусії. Наприклад, обговорення поведінки психотерапевта та особливостей взаємодії з клієнтом на основі перегляду художніх матеріалів дозволяє студентам формувати професійне мислення, розвивати аналітичні здібності та усвідомлювати специфіку психокорекційної роботи. Стимулювання нестандартних відповідей та підтримка відкритого обговорення сприяють формуванню довірливої атмосфери та розвитку креативності [2, с. 12].

Зазначені методи забезпечують не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування практичних умінь, необхідних для здійснення психокорекційної діяльності.

Висновки. Отже, педагогічна креативність виступає важливою умовою ефективної підготовки майбутніх психологів у межах дисципліни «Практикум з групової психокорекції». Вона забезпечує активізацію навчального процесу, розвиток рефлексії, гнучкості мислення та готовності до професійної діяльності.

Використання креативного методичного інструментарію сприяє формуванню у студентів здатності діяти в умовах невизначеності, приймати нестандартні рішення та ефективно взаємодіяти у професійному середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та впровадженні інноваційних методів підготовки майбутніх психологів.

Список використаних джерел:

1. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
2. Практикум з групової психокорекції : практикум / уклад. М. В. Патруль. Київ : НАУ, 2023. 42 с.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
4. Степанова Н. М. Розвиток критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в грі. Вісник Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 3. С. 269–274.
5. Torrance E. Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville, IL : Scholastic Testing Service, 1986. 234 p.
6. Fromm E. The Creative Attitude. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1959.

ПЕДЧЕНКО Світлана Олександрівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А4.01 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (УКРАЇНСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА)

Одним із основних завдань української педагогічної освіти є формування фахівців із сучасним світоглядом, високим рівнем професійної культури, здатних інтегрувати знання та розв’язувати складні завдання в широких контекстах, зорієнтованих на провадження інноваційної діяльності з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності [1]. У цьому зв’язку невід’ємним складником професіограми майбутнього вчителя-словесника стає критичне мислення як надважлива когнітивна навичка, базовий екзистенційний інструмент, який перетворює споживача інформації на архітектора смислів. Сучасний здобувач спеціальності А4.01 Середня освіта (Українська мова і література) опікується не лише нормативним мовленням чи біографіями письменників, він працює з найтоншою матерією – людською свідомістю, формування якої відбувається через рідне слово.

Більшість дослідників сходяться на тому, що розвинуте критичне мислення передбачає наявність в особистості таких основних властивостей: усвідомленості, самостійності, рефлективності (здатності до самоаналізу), цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості, самоорганізованості [3]. Виокремимо кілька стрижневих, на наш погляд, шляхів формування усвідомленого аналітичного сприйняття інформації та її адекватної ретрансляції

під час вивчення лінгвістичних і літературознавчих дисциплін. Студенти мають навчитися сприймати мову як найпотужнішу зброю в епоху постправди, що почасти стає інструментом маніпуляції та пропаганди. Експертом з інформаційної гігієни, здатним захистити свідомість своїх майбутніх учнів, філолога зробить скрупульозний аналіз різнорівневих вербальних одиниць у медіатекстах (лексичних маркерів, синтаксичних конструкцій, стилістичних прийомів тощо), спрямований на розпізнавання логічних хиб та емоційних гачків. Формуванню означеної навички допоможе й майстерна інтерпретація художніх текстів – уміння створити безпечний простір, де учні не боятимуться висловлювати парадоксальні, нестандартні думки, аргументуючи їх цитатами з творів. Культура читання класичних і постмодерних текстів уможливлює деактивацію стереотипів та гендерних упереджень. Майбутній учитель повинен вміти обговорювати ці питання з учнями, формуючи в них ціннісне ставлення до «інакшості», поваги до особистості та критичного сприйняття застарілих суспільних конструктів.

Критичний аналіз сучасного воєнного дискурсу допоможе майбутньому фахівцеві усвідомити, що мова є основним чинником національної ідентифікації, навчить розпізнавати імперські наративи, що впродовж століть були насильницьким способом інтегровані в нашу культуру. Це вимагає глибокого занурення в історичний контекст, розуміння причинно-наслідкових зв’язків та здатності дивитися на твори різних періодів крізь призму постколоніальних студій. Вибудовування цілісної мовної картини світу вчителя-словесника, яку він зможе ретранслювати своїм учням, неможливе без широкого дискурсивного контексту. Опертя на інтертекстуальність в лінгвістиці та літературознавстві формує здатність бачити зв’язки між творами різних епох, жанрів та національних літератур, розвиває масштабність мислення, розуміння української писемної спадщини як європейського культурного надбання, його цілісного елемента.

Чітко структурований комплекс освітніх компонент, які опановують здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти дає змогу розвинути емоційний інтелект як підґрунтя для критичного мислення, адже саме усебічна фахова робота з текстом оприявнює вміння вийти за межі чорно-білого світосприйняття, побачити півтони, усвідомити вплив середовища, травм та особистого вибору на долю людини.

Під час вивчення загальних та професійних дисциплін студент має навчитися сприймати власні помилки як природний етап пізнавального процесу, щоб згодом утілити цю культуру в професійну діяльність. Розвинуте критичне мислення передбачає толерантне ставлення до своїх та чужих хиб та пошук адекватних шляхів їх усунення. Сформувати цю компетентність допоможуть мовна рефлексія та свідоме конструювання власного висловлювання. Неможливо мислити критично, якщо ти не володієш інструментом вираження думки. Написання есеїв, рецензій, аналітичних статей змусить молоду людину

структурувати свої ідеї, добирати найвлучніші слова, уникати штампів і канцеляризмів, дбати про чистоту мови як дзеркало чистоти й логіки мислення, вдало підібрані ігрові технології активують здатність ідентифікувати проблему, оцінити альтернативи й ухвалити свідоме рішення [2].

Отже, уміння застосовувати розсудливий аналіз під час роботи з різножанровими текстами, спроможність не вбити емоцію, а раціонально її інтегрувати в особистий досвід – важливий компонент сформованої особистості майбутнього вчителя-словесника. Варто пам'ятати, що сучасний здобувач освіти живе в епоху цифрової гуманітаристики – у світі гіпертекстів, подкастів, буктрейлерів та соціальних мереж. Розвинуте критичне мислення допоможе йому адаптувати класичний філологійний інструментарій до нових медіа, усвідомити, як змінюється сприйняття тексту в цифрову епоху, навчитися ефективно використовувати ці зміни в педагогічній практиці.

Список використаних джерел:

1. Національна рамка кваліфікацій. URL: https://nqa.gov.ua/

2. Писаренко Л. М. Гра як ефективний метод розвитку критичного мислення. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Том 32 (71). № 3. Ч. 2. 2021. С. 211–215.

3. Хом'як І. Розвиток критичного мислення у студентів-філологів. Українська мова і література в школі. 2019. № 1. С. 2–7.

ПЕТЛЯЄВА Віра Володимирівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах сучасного суспільства основним завданням вищої освіти є підготовка фахівця, здатного до самостійного мислення, професійного розвитку та ефективної діяльності в умовах швидких соціальних, економічних і технологічних змін.

Значний потенціал для розвитку критичного мислення має процес вивчення іноземної мови. Оволодіння іноземною мовою виходить за межі засвоєння лексико-граматичного матеріалу та передбачає активну роботу з автентичними джерелами інформації, аналіз різних точок зору, участь у дискусіях, розв'язання проблемних завдань і здійснення міжкультурної комунікації. Використання методів і технологій розвитку критичного мислення під час навчання іноземної мови сприяє формуванню в студентів умінь аналізувати, осмислювати та оцінювати інформацію, зіставляти різні погляди, аргументовано відстоювати власну позицію, робити обґрунтовані висновки та знаходити ефективні шляхи розв'язання проблем.

Розвиток критичного мислення в процесі іншомовної підготовки сприяє перетворенню студентів із пасивних споживачів інформації на активних учасників освітнього процесу. Вони навчаються не лише сприймати інформацію іноземною мовою, а й аналізувати її зміст, визначати логічність аргументів, виявляти суперечності, відрізняти факти від суджень і робити власні висновки. Такий підхід значно підвищує ефективність навчання, оскільки забезпечує усвідомлене засвоєння знань та їх практичне застосування в різних комунікативних ситуаціях.

Важливою перевагою розвитку критичного мислення під час вивчення іноземної мови є подолання мовного бар'єра. Коли студенти залучаються до обговорення актуальних проблем, аналізу реальних ситуацій або виконання творчих завдань, увага зосереджується не лише на правильності мовлення, а й на змісті висловлювання. Це сприяє розвитку впевненості у використанні іноземної мови та формуванню навичок ефективної комунікації.

Крім того, критичне мислення є важливим чинником розвитку міжкультурної компетентності. Ознайомлення з культурою, традиціями та суспільними особливостями інших країн допомагає студентам розширити світогляд, навчитися толерантно ставитися до різних поглядів і критично оцінювати поширені стереотипи. Завдяки цьому іншомовна освіта стає не лише засобом опанування мови, а й інструментом формування громадянської свідомості та культури міжкультурного діалогу.

Ефективність розвитку критичного мислення значною мірою залежить від використання в освітньому процесі інтерактивних методів навчання, які стимулюють пізнавальну активність студентів, сприяють формуванню навичок самостійного аналізу інформації та розвитку вмінь аргументованого висловлення власної думки. На відміну від традиційних методів навчання, де студент виступає переважно пасивним споживачем інформації, інтерактивні технології передбачають його активну участь у процесі здобуття знань, що створює сприятливі умови для формування критичного мислення.

Одним із найбільш ефективних методів є дискусії та дебати. Їх використання під час занять з іноземної мови дозволяє створити ситуації реального спілкування, у межах яких студенти мають можливість висловлювати власні погляди, аргументувати свої твердження, аналізувати позиції інших учасників та відстоювати власну точку зору. Участь у дебатах сприяє розвитку логічного мислення, уміння працювати з доказами та контраргументами, а також формує навички толерантного спілкування й конструктивного вирішення суперечливих питань. Важливим результатом такої діяльності є розвиток здатності розглядати проблему з різних позицій та об'єктивно оцінювати наявну інформацію.

Не менш важливе місце займає кейс-метод (Case Study), який базується на аналізі конкретних життєвих, професійних або соціальних ситуацій. Робота з кейсами дозволяє поєднати мовну практику з вирішенням реальних проблем, що

підвищує мотивацію студентів до навчання. Аналізуючи запропоновану ситуацію, студенти навчаються виявляти проблему, визначати її причини, прогнозувати можливі наслідки, порівнювати альтернативні варіанти дій та обирати найбільш доцільне рішення. Такий підхід розвиває здатність до критичного аналізу інформації, прийняття рішень в умовах невизначеності та застосування теоретичних знань у практичній діяльності.

Вагоме значення для розвитку аналітичних здібностей має метод «Фішбоун» («риб'ячий скелет»), розроблений для виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Його використання допомагає студентам структурувати інформацію, виділяти ключові аспекти проблеми та встановлювати взаємозв'язки між окремими фактами і явищами. Під час роботи з іншомовними текстами цей метод дозволяє глибше зрозуміти зміст матеріалу, систематизувати отримані знання та розвивати навички логічного мислення.

Ефективним засобом розвитку творчого та критичного мислення є технологія РАФТ (Role – роль, Audience – аудиторія, Format – формат, Topic – тема). Виконуючи завдання за цією технологією, студенти мають змогу розглядати проблему з різних позицій, моделювати комунікативні ситуації та створювати власні тексти відповідно до визначених умов. Така діяльність сприяє розвитку креативності, навичок письмової комунікації та вміння адаптувати мовлення до конкретної ситуації спілкування. Крім того, технологія РАФТ стимулює студентів до глибшого осмислення проблематики та пошуку нестандартних рішень.

Особливу роль у формуванні критичного мислення відіграє робота з автентичними матеріалами іноземною мовою. Використання газетних статей, науково-популярних публікацій, відеорепортажів, подкастів, інтерв'ю та матеріалів соціальних мереж дозволяє студентам працювати з актуальною інформацією та знайомитися з реальними мовними моделями. Аналіз таких матеріалів спонукає до оцінювання достовірності джерел, виявлення фактів і суджень, пошуку прихованих смислів та аналізу способів впливу на аудиторію. Особливо актуальним це є в умовах інформаційного суспільства, коли студенти повинні вміти розпізнавати маніпулятивні технології, перевіряти інформацію та критично ставитися до повідомлень, які надходять із різних джерел.

Суттєвий потенціал для розвитку критичного мислення мають також проєктна діяльність, проблемно-пошукове навчання, мозковий штурм, метод «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боно, технології кооперативного навчання та вебквести. Ці методи орієнтують студентів на самостійний пошук інформації, її аналіз і синтез, формування власних висновків та презентацію результатів роботи. У процесі виконання таких завдань студенти вчаться працювати в команді, аргументувати свої рішення, оцінювати різні точки зору та брати відповідальність за результати власної діяльності.

Таким чином, розвиток критичного мислення у процесі вивчення іноземної мови є важливою складовою сучасної професійної підготовки студентів. Він

сприяє формуванню навичок аналізу та оцінювання інформації, розвитку комунікативної компетентності, творчого потенціалу та міжкультурної обізнаності. Використання технологій розвитку критичного мислення підвищує ефективність іншомовної освіти та забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно діяти в умовах інформаційного суспільства та глобалізованого світу.

Список використаних джерел:

1. Шевцова Л., Валенкевич О. Розвиток критичного мислення як засобу формування мовленнєвих умінь та навичок // Українська полоністика. 2024. Вип. 22. DOI: 10.35433/2220-4555.22.2024.ped-7.
2. Шепель М. Є., Новаченко І. Г. Розвиток навичок критичного мислення у здобувачів економіко-управлінських спеціальностей на заняттях з іноземної мови // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024. № 213. С. 255–260. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-213-255-260.
3. Elder L., Paul R. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking Press, 2020. 28 p.
4. Brookfield S. D. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco : Jossey-Bass, 2012. 312 p.
5. Cottrell S. Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection. 3rd ed. London : Palgrave Macmillan, 2017. 376 p.

ПЕТРИКЕЙ Ольга Олексіївна

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти України спрямовані на підготовку компетентного, мобільного та конкурентоспроможного фахівця, здатного до самостійного мислення, творчого вирішення професійних завдань та ефективної педагогічної діяльності. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку критичного мислення майбутніх учителів фізичної культури як складової їхньої професійної компетентності.

Професійна діяльність учителя фізичної культури вимагає не лише високого рівня фізичної підготовки, але й здатності аналізувати педагогічні ситуації, приймати обґрунтовані рішення, оцінювати ефективність власної діяльності та діяльності учнів. Водночас традиційні методи навчання, які переважають у практиці підготовки здобувачів вищої освіти, не забезпечують достатнього рівня розвитку цих якостей.

Особливо це проявляється у процесі вивчення теоретичних дисциплін, де домінує репродуктивний характер навчання. Це обмежує можливості формування критичного мислення студентів та знижує ефективність їхньої професійної підготовки. У зв'язку з цим актуалізується необхідність впровадження інтерактивних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку аналітичних і рефлексивних умінь [1; 2].

Розвиток критичного мислення майбутніх учителів фізичної культури є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної освіти, що обумовлено потребою підготовки фахівців, здатних до самостійного аналізу педагогічних ситуацій, прийняття ефективних рішень і творчого підходу до організації освітнього процесу. У цьому контексті інтерактивні методи навчання виступають важливим інструментом формування відповідних когнітивних і професійних умінь.

Критичне мислення у структурі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядається як інтегративна якість особистості, що включає здатність до аналізу інформації, оцінювання її достовірності, формування аргументованих висновків та рефлексії власної діяльності [3; 5]. Його розвиток потребує створення відповідного освітнього середовища, у якому студент виступає активним суб'єктом навчання.

Інтерактивні методи навчання забезпечують таке середовище, оскільки ґрунтуються на принципах взаємодії, співпраці, діалогічності та активності. Вони сприяють переходу від пасивного засвоєння знань до їх активного конструювання, що є необхідною умовою розвитку критичного мислення [1].

Однією з ключових характеристик інтерактивного навчання є його діалогічний характер. У процесі навчальної взаємодії студенти мають можливість висловлювати власні думки, обговорювати різні підходи, аргументувати свої позиції. Це створює умови для формування навичок критичного аналізу та оцінювання інформації [2].

Важливим напрямом реалізації інтерактивного навчання є використання дискусійних методів. Дискусія як педагогічний інструмент сприяє розвитку вміння аргументовано відстоювати власну точку зору, аналізувати позиції інших учасників та формувати обґрунтовані висновки. У підготовці майбутніх учителів фізичної культури дискусії можуть бути використані для аналізу педагогічних ситуацій, обговорення ефективності різних методів навчання, оцінювання сучасних тенденцій розвитку фізичної культури [1; 2].

Значний потенціал для розвитку критичного мислення має кейс-метод, який передбачає аналіз конкретних практичних ситуацій. Робота з кейсами дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання у практичних умовах, аналізувати проблеми, знаходити альтернативні рішення та оцінювати їх ефективність. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, здатності до прийняття рішень і відповідальності за їх наслідки [1].

Не менш важливим є використання методу проєктів, який передбачає організацію самостійної або групової діяльності студентів. У процесі виконання проєктів студенти здійснюють пошук інформації, її критичний аналіз, узагальнення та презентацію результатів. Це сприяє розвитку когнітивних, комунікативних і дослідницьких умінь, що є складовими критичного мислення [5].

Особливого значення у сучасних умовах набуває використання цифрових інтерактивних технологій. Застосування мультимедійних засобів, інтерактивних платформ, онлайн-ресурсів дозволяє урізноманітнити навчальний процес, підвищити його ефективність та залученість студентів. Використання таких технологій сприяє розвитку здатності до аналізу інформації, її оцінювання та використання у різних контекстах [2].

У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури доцільно використовувати комплекс інтерактивних методів, серед яких особливе місце посідають «мозковий штурм», «дебати», «аналіз ситуацій», «рольові ігри», «проблемне навчання». Кожен із цих методів має свої особливості та сприяє розвитку окремих компонентів критичного мислення [4].

Так, «мозковий штурм» стимулює генерацію ідей, сприяє розвитку креативного мислення та здатності до пошуку нестандартних рішень. «Дебати» формують навички аргументації, логічного мислення та критичного аналізу інформації. «Рольові ігри» дозволяють моделювати реальні педагогічні ситуації, що сприяє розвитку професійного мислення та рефлексії [4].

Окрему увагу слід приділити проблемному навчанню, яке передбачає створення проблемних ситуацій та залучення студентів до їх розв’язання. Такий підхід сприяє формуванню здатності до самостійного мислення, аналізу інформації та прийняття рішень [5].

Важливим аспектом розвитку критичного мислення є формування рефлексивних умінь. Рефлексія дозволяє студентам оцінювати власну діяльність, аналізувати досягнуті результати, визначати напрями подальшого розвитку. Використання рефлексивних методів (самооцінювання, взаємооцінювання) сприяє формуванню здатності до самоконтролю та саморозвитку [3].

Особливе значення має інтеграція інтерактивних методів у викладання теоретичних дисциплін. Використання таких методів дозволяє трансформувати навчальний процес, зробити його більш динамічним і спрямованим на активну пізнавальну діяльність студентів. Це сприяє формуванню здатності до критичного осмислення інформації, розвитку аналітичного мислення та формуванню власної позиції.

Таким чином, результати проведеного аналізу свідчать, що інтерактивні методи навчання є ефективним засобом розвитку критичного мислення майбутніх учителів фізичної культури. Вони забезпечують активізацію пізнавальної діяльності студентів, сприяють формуванню аналітичних, рефлексивних і комунікативних умінь, підвищують мотивацію до навчання. Усе

це створює передумови для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Використання інтерактивних методів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури дозволяє забезпечити перехід від репродуктивного до продуктивного навчання, що є необхідною умовою формування критичного мислення.

Список використаних джерел:

1. Дух Т., Кіщак М., Свищ Я. Інтерактивні методи навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Фізична культура і спорт». Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура. 2024. № (41). С. 18–24. 2023. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/fcult/article/view/7412 (дата звернення: 17.04.2026).

2. Ковальська К. В., Кузьменко О. Ю., Науменко Т. С. Інтерактивні методи викладання для стимулювання критичного мислення учнів середніх класів в Україні: ефективність та стратегії імплементації. Академічні візії. 2024. № 29. С. 1–12. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/968 (дата звернення: 18.04.2026).

3. Романишина Л., Галус О., Романишина О. Роль критичного мислення у формуванні інформатичної компетентності майбутніх учителів. Physical Culture and Sport: Scientific Perspective. 2024. № 2(1). С. 195–202. URL: https://pcs.khmnu.edu.ua/index.php/pcs/article/view/194 (дата звернення: 17.04.2026).

4. Хома Т. В. Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. 2024. № 3. С. 88–91. URL: https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article/view/968 (дата звернення: 17.04.2026).

5. Хоменко П., Денисовець Т., Долідзе А., Олефір Д. Технології розвитку критичного мислення майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. Педагогічні науки. 2024. № 1. С. 133–138. URL: https://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/309109 (дата звернення: 17.04.2026).

ПИЛИП Олеся Ігорівна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УДОСКОНАЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ БАКЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Актуальність. Сучасна вища мистецька освіта потребує підготовки бакалавра, який є не лише технічно досконалим виконавцем, а й універсальним

фахівцем, готовим до професійної діяльності одразу після отримання диплому. Кваліфікаційні характеристики бакалавра передбачають його здатність поєднувати виконавську майстерність із педагогічною та культурно-просвітницькою роботою. Це вимагає впровадження інтегративного підходу, який виходить за межі вузькотехнологічного навчання та розширює професійний світогляд студента через синтез знань з різних мистецьких сфер.

Аналіз наукової літератури з педагогіки та мистецтвознавства показує, що питання історичного розвитку методики навчання гри на скрипці були предметом дослідження різних педагогічних шкіл. Загальні аспекти цієї методики ґрунтовно висвітлені у працях В. Стеценка та З. Ядловської. Окремі роботи присвячені конкретним аспектам організації та змісту навчального процесу в класах скрипки у вищих навчальних закладах (зокрема, Ю. Волощук, О. Горохов, В. Козін), а також у мистецьких школах (В. Буханєвич, Т. Єзерська, К. Завалко, В. Зельдис, О. Пархоменко, Н. Плахцінська, Л. Старюк). Дослідження О. Андрейко зосереджені на проблемах теорії та методики формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах, а також на методах удосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста. Більшість класичних методичних праць, що використовуються в освітньому процесі сьогодні, зосереджені переважно на технологічних аспектах скрипкової гри або питаннях інтерпретації. Попри їх беззаперечну цінність, вони не повною мірою вирішують завдання комплексної підготовки студента до викликів сучасного ринку праці, де затребувана мультифункціональність та гнучкість мислення.

Ефективним рішенням є впровадження навчальних планів, що включають суміжні види діяльності (диригування, вокал, ансамблеве музикування). Зокрема, досвід Академії мистецтв імені Павла Чубинського демонструє успішність побудови навчання на принципах практико-орієнтованої інтеграції, де робота над інструментальною майстерністю поєднується з підготовкою до реального сценічного та педагогічного життя.

Аналізуючи зміст навчального плану підготовки фахівця за першим (бакалаврським рівнем) вищої освіти за спеціальністю В5 «Музичне мистецтво» Комунального закладу вищої освіти Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського» кафедри Інструментальне виконавство (за видами) зазначимо, що, незважаючи на суто профільне спрямування його складових, можна виявити окремі елементи інтегративного підходу до формування фахівця. Зокрема, в циклі загальної підготовки інтегруючими дисциплінами є: «Менеджмент в сфері культури і мистецтв»; «Філософські студії»; «Історія світової музики»; «Історія української музики»; «Теорія музики»; «Сольфеджіо»; «Гармонія»; «Аналіз музичних творів»; «Ансамбль»; «Диригування»; «Вокальна та інструментальна музика сучасних композиторів Київщини», що дає можливість підготувати виконавця-скрипаля, спроможного реалізувати свої

знання та практичні уміння, усвідомити значення історико-культурних явищ та процесів в Україні.

У циклі педагогічної підготовки можемо виокремити важливі для нашого дослідження наступні інтегруючі дисципліни: «Історія виконавського мистецтва (скрипка)»; «Педагогіка і психологія»; «Методика викладання фахових дисциплін (скрипка)»; «Методика і практика роботи з ансамблем»; «Методико-виконавський аналіз педрепертуару»; «Музична педагогіка»; «Оркестровий клас»; «Вивчення оркестрових (ансамблевих) партій»; «Інструментовка»; «Педагогічна практика»; «Концертно-виконавська практика».

Отже, аналіз даного навчального плану дозволяє стверджувати, що він передбачає підготовку високопрофесійного фахівця, спроможного розв'язувати складні виконавські та практичні завдання, які передбачають застосування теорій та методів педагогічної, дослідницької та концертно-виконавської діяльності у сфері музичного мистецтва, що є актуальним для професійної творчої діяльності скрипаля.

Навчальний план бакалаврів спеціальності В5 «Музичне мистецтво» Українського Державного Університету імені Михайла Драгоманова Інституту мистецтв імені Анатолія Авдієвського включає в циклі загальної підготовки, такі важливі в контексті нашого дослідження дисципліни як «Філософія», «Етика та естетика», «Українська культура», «Культура здоров'я особистості», які дають можливість озброїти студента необхідними знаннями щодо філософських категорій, категорій естетики, основ вітчизняної культурології, основ здоров'язберігаючих технологій.

У другому розділі навчального плану – циклі професійної підготовки –містяться такі значущі для нас дисципліни, як «Педагогіка», «Психологія», «Теорія музики в освітньому процесі», «Історія української музики», «Методика викладання гри на скрипці». Означені предмети озброюють студента комплексом необхідних знань щодо психології виконавського процесу, методики навчання гри на своєму інструменті, а також теорії та історії музичного мистецтва.

Ключовим блоком навчального плану можна вважати, цикл науково-предметної підготовки, в який окрім «Інструментальної підготовки», «Оркестрового класу» та «Сольфеджіо» включено також такі дисципліни, як «Вокал» і «Диригування» в обсязі, достатньому для повноцінного оволодіння означеними видами музичної діяльності. Додамо, що професійна підготовка майбутнього бакалавра-скрипаля обов'язково передбачає вивчення всесвітньої історії музики, народознавства та фольклору України, акомпанементу та імпровізації.

Отже, аналіз даного навчального плану дозволяє стверджувати, що він передбачає підготовку широкопрофільного фахівця з акцентом на фахове спрямування з інструментального виконавства (гра на скрипці), що цілком відповідає вимогам сучасного ринку праці.

Перш ніж приступати до безпосереднього впровадження інноваційної методики, критично важливим етапом є проведення діагностичного зрізу знань та вмінь першокурсників. Це дозволяє викладачеві визначити не лише технічний рівень абітурієнта (стан виконавського апарату, якість інтонування), а й рівень його загальномистецької ерудиції, здатність до аналітичного мислення та рівень сформованості професійної мотивації. На основі отриманих результатів вибудовується індивідуальна освітня траєкторія студента, що враховує його сильні сторони та прогалини в допрофесійній підготовці.

Удосконалення методики інструментальної підготовки бакалавра в сучасних умовах не може бути обмежене суто інтегративним підходом. Для досягнення цілісного результату ми пропонуємо синтез декількох методологічних напрямів: інтегративний підхід забезпечує взаємопроникнення знань із музично-теоретичних, історичних та педагогічних дисциплін у процес роботи над скрипковим репертуаром, що сприяє усвідомленню студентом музичного твору як цілісного культурного феномену.

Акмеологічний підхід орієнтує навчальний процес на досягнення студентом вершин професійної майстерності («акме»), стимулюючи прагнення до самовдосконалення та творчої самореалізації протягом усього періоду навчання.

Діяльнісний підхід реалізується через активне залучення студента до реальної виконавської та педагогічної практики, де теоретичні знання трансформуються у стійкі професійні компетенції в умовах сцени чи навчального класу.

Особистісно-орієнтований підхід дозволяє враховувати індивідуально-психологічні особливості майбутнього скрипаля, адаптуючи методичний інструментарій до темпу розвитку його музичних здібностей та творчої індивідуальності.

Саме поєднання цих підходів дозволяє перетворити традиційний урок за фахом на простір професійного діалогу, де студент перестає бути пасивним об'єктом навчання і стає активним суб'єктом творчості. Методика розвитку інструментальної підготовки в такому контексті базується на принципі «від свідомого розуміння – до технічного втілення», що забезпечує високу якість виконавської культури майбутнього бакалавра музичного мистецтва.

Особливо важливими інтеграційні процеси виявляються у педагогічному керівництві навчанням будь-якого виду музичної діяльності. Даний процес є надто актуальним під час навчання гри на скрипці, яке потребує наскрізного методичного супроводу від початкового етапу і до досягнення високого рівня виконавської майстерності.

Ми визначили чотири етапи формувального експерименту з розвитку інструментальної підготовки бакалаврів-скрипалів: адаптаційно-спонукальний; когнітивно-тренінговий; практично-поглиблювальний; самостійно-продуктивний.

Метою першого адаптаційно-спонукального етапу є забезпечення усвідомленої мотивації щодо набуття високого рівня інструментальної підготовки.

Завданням першого етапу виступають:

- підвищення інтересу до виконавської діяльності;
- актуалізація самовиховної діяльності студентів, яка спрямована на коригування їх власних уявлень щодо професійного зростання;
- активізація вольових зусиль задля досягнення успішності в інструментальній підготовці.

В процесі реалізації першого етапу формувальної роботи доцільно використовувати такі методи: «Скрипкові соло у світових шедеврах», «Бліц-проєкт».

Метою другого когнітивно-тренінгового етапу є активізація у студентів розуміння значущості оволодіння музично-теоретичними та музично-історичними знаннями, а також усвідомлене відтворення у практичних діях комплексу технологічних прийомів.

Завдання другого етапу є:

- розширення професійного мистецького тезаурусу студентів для удосконалення навичок жанрово-стильової атрибуції виконуваних творів;
- активізація рефлексивної діяльності студентів, залучення їх знань з дисциплін «Сольфеджіо», «Теорія музики» в процесі оволодіння базовими технічними прийомами: основи звуковидобування; штрихова техніка.

В процесі реалізації другого етапу формувальної роботи доцільно використовувати такі методи: «Атрибутивний навігатор», психологічна та фізіологічна карта виконавця-скрипаля.

Метою третього практично-поглиблювального етапу є переведення емпіричного виконавського досвіду студентів у чіткі структури продуктивної взаємодії.

Завданням третього етапу виступають:

- оволодіння способами різновекторної комунікації у навчальному та виконавському процесі;
- створення у студентів системи оцінки результатів власної виконавської діяльності та корекції її недоліків.

В процесі реалізації третього етапу формувальної роботи доцільно використовувати такі методи: «Раптова зміна партнера», рольова гра «Я-викладач».

Метою четвертого етапу самостійно-продуктивного максимальне спонукання студентів до творчості в процесі пошукової та інтерпретаційної діяльності.

Завданням четвертого етапу є:

- закріплення набутих процесів попередньої формувальної роботи способів музично-пошукової діяльності;

- активізація творчої самодіяльності студентів у створенні власних інтерпретаційних підходів.

В процесі реалізації четвертого етапу формувальної роботи доцільно використовувати такі методи: «Музичний редактор», «Концерт по колу».

Отже, проведене дослідження дозволяє констатувати, що впровадження інноваційних підходів до методики навчання гри на скрипці бакалаврів музичного мистецтва є об'єктивною вимогою часу. Перехід від вузькотехнологічної моделі навчання до інтегративної парадигми забезпечує формування універсального фахівця, здатного до гнучкої професійної адаптації.

Аналіз навчальних планів провідних мистецьких закладів вищої освіти, зокрема КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського» та УДУ імені Михайла Драгоманова, підтверджує наявність вагомого інтеграційного потенціалу, що закладений у поєднанні виконавських, теоретичних та психолого-педагогічних дисциплін. Це створює необхідні умови для виховання скрипаля з широким мистецьким світоглядом.

Розроблена та апробована чотирьохетапна методика формувального експерименту довела свою ефективність:

Адаптаційно-спонукальний етап дозволив сформувати стійку професійну мотивацію та інтерес до виконавства через методи «Скрипкові соло у світових шедеврах» та «Бліц-проєкт».

Когнітивно-тренінговий етап забезпечив усвідомлене поєднання теоретичних знань із технологічними прийомами звуковидобування.

Практично-поглиблювальний етап сприяв розвитку комунікативних навичок та здатності до самоаналізу через рольові ігри.

Самостійно-продуктивний етап став логічним завершенням формування професійної компетентності, стимулюючи студентів до створення власних художніх інтерпретацій.

Отже, синтез інтегративного, акмеологічного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів дозволяє перетворити процес підготовки бакалавра-скрипаля на цілісну систему, де технічна майстерність є невід'ємною від інтелектуального та творчого розвитку особистості. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці цифрових методичних комплексів для дистанційної підтримки інструментального навчання в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел:

1. Андрейко О. Я. Теорія та методика формування виконавської культури скрипаля у вищих мистецьких навчальних закладах. Автореф. Дис. На здобуття наук. ступ. Доктора пед. Наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». Київ, 2014. 47 с.

2. Пилип, О. І. Історичні передумови створення методичних засад навчання гри на скрипці з використанням інтегративного підходу. Науковий

часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, [зб. наук. праць] / голов. ред. кол. О. П. Щолокова. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. Вип. 30, С. 141–149. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2023.30.18

3. Пилип О. І. Використання особливостей художньої інтеграції у створенні методичних засад навчання гри на скрипці. Професійна мистецька освіта. Методичні аспекти: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Академперіодика, 2024. С. 130–136. DOI: https://doi.org/10.15407/akademperiodyka.501.306

4. Стеценко В. К. Методика навчання гри на скрипці. Частина перша. Київ : Музична Україна, 1974. 169 с.

5. Стеценко В. К. Методика навчання гри на скрипці. Частина друга. Київ : Мистецтво, 1964. 154 с.

ПІДПОРІНОВА Катерина Вікторівна

МУЗИЧНА ОСВІТА І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: ШЛЯХИ ВЗАЄМОДІЇ

Система музичної (мистецької) освіти України знаходиться на етапі реформування, котре торкнулося всіх рівнів. Процес змін, що відбувається, з одного боку, певною мірою руйнує усталений алгоритм підготовки музикантів-фахівців, з іншого боку, відкриває шляхи до створення нових освітніх стратегій із застосуванням інноваційних технологій, сучасних методик, нових підходів та експериментів. Продуктивним і перспективним в цьому контексті постає розвиток у музикантів-виконавців критичного мислення як однієї з найбільш затребуваних у сучасному житті навичок.

Поняття критичного мислення дотепер залишається досить широким, розгалуженим, неусталеним і, вочевидь, відкритим, про що свідчать численні дослідження [1; 3; 4; 5; 6; 7; та ін.]. Зупинимося на визначенні, запропонованому вітчизняним науковцем С. Терно (як в публікаціях, так і у відкритих лекціях [3; 4]), за яким критичне мислення можна уподібнити своєрідному арсеналу різноманітних уявлень, понять та процедур, що дозволяє при зміні обставин, ситуації, контексту тощо, знаходити та обирати найбільш оптимальні інструменти пізнання та сприйняття відповідно до наявної сфери дійсності та створювати власні адекватні реакції-відповіді. Отже, критичне мислення виступає як синтезуючий інструмент, який координує та збалансовує наше сприйняття дійсності та реалізовані зустрічні дії. За висновком В. Надурака, «критичне мислення виступає метамисленням щодо звичайного мислення, яке перевіряє його на предмет відповідності критеріям раціональності і коректує в разі потреби» [1, с. 133].

Актуальність ролі критичного мислення у здобувачів мистецької освіти не викликає сумнівів [2]. Водночас необхідність розвитку цієї навички вимагає її наявності безпосередньо у викладачів, адже неможливо навчати тому, чим не володієш особисто. Таким чином, критичне мислення в музичній освіті, де передбачається перш за все індивідуальний підхід, можна розглядати у двох стрижневих напрямках. Перший напрямок спрямований на особистість самого викладача і передбачає самовдосконалення. Він охоплює нове усвідомлення та відповідну корекцію мети навчання, вибудовування власної викладацької стратегії, прогнозування очікуваних результатів, а також формування мотивації та вирішення проблеми професійного вигорання. Другий напрямок характеризується спрямованістю на учня в аспекті навчального чи то концертно-виконавського процесу. В його фокусі знаходяться розкриття творчого потенціалу здобувача в оновлених сучасних вимогах, виховання художнього смаку, професіоналізація та допомога в реалізації індивідуальних творчих ідей.

Яскравим прикладом упровадження критичного мислення в музичній сфері є досвід дистанційного навчання [2]. Як відомо, одним із інструментів критичного мислення є зміна локусу контролю, що дозволило подолати безвихідь лабіринту дистанційної музичної освіти, спровокованої Covid-19 та нав'язаної російсько-українською війною. Спотворення «живого» звуку через інтернет-мережу, унеможливлення прямого впливу на виконавський процес (у режимі поточних зауважень), відсутність особистого педагогічного показу і проблеми спілкування тощо при зміні локусу контролю дозволили переосмислити дистанцію як своєрідне дзеркало та актуалізувати нові навчальні методи. Так, існуюча віддаленість дала поштовх до розвитку уяви і фантазії, застосування широких контекстуальних зв'язків. Неможливість прямого контакту трансформувалася у приділення більшої уваги до усвідомлення структури нотного тексту як смислових одиниць, осягнення його закономірностей, вирішення питань музичної логіки тощо. Зменшення емоційного фону спілкування стимулювало розвиток самостійності здобувача в аспекті самоконтролю, рефлексії, самомотивації. Зміна моделі навчання, відповідного його алгоритму, звичних умов дозволили на засадах критичного мислення зберегти виконавські школи і традиції в умовах дистанційності, вибудувати нову «зону комфорту» навчально-педагогічного процесу, а не «опустити руки» та зануритись у безодню скепсису та безініціативності.

Важливим завданням на всіх рівнях музичної освіти – початківець, слухач музики, фахівець-професійний музикант – є формування бажання «я хочу…» дізнатися, навчитися, досягти. Пріоритетним та цінним для кожного музиканта постає творче мислення, яке передбачає наявність нестандартного куту зору, оригінальність та індивідуальність, фантазування та пошук нових ідей і образів, вміння бачити нове у старому, незвичайне у давно знайомому, тобто мислити поза шаблоном. Водночас, школа як осередок навчального процесу передбачає зазвичай виконання певних правил, розуміння канонів і дотримання традицій.

Отже, школа, по суті, і стає тим «шаблоном», межі якого прагне подолати творче мислення особистості.

На сучасному етапі розвиток творчого мислення музиканта має здійснюватися в тандемі із розвитком критичного мислення. Розглянемо декілька можливих прийомів-вправ, що можуть бути успішно адаптованими, на нашу думку, до занять у музичному класі.

Метаплан – метод, який передбачає розв'язання проблемної ситуації завдяки 1) конкретизації самої проблеми через відповіді на питання «як є зараз?» і «як має бути?», 2) знаходження причин, які заважають досягти запланованого результату та 3) висновок у вигляді розробки відповідних контрдій для нівелювання виявлених перешкод. Наприклад, виконавець не може запам'ятати певний музичний фрагмент, який попри всі зусилля залишається «білою плямою» (проблема). Можливі причини: зміна музичної логіки, яка опиняється непоміченою, поява нового художнього алгоритму, нерозуміння емоційного (інтонаційного, ритмічного, гармонічного) драматургічного перехрестя. Як висновок: необхідно знайти нові інтерпретаційні комбінації, задіяти варіативну гру як перевірку логіки «внутрішніх» музичних зв'язків. Мета – виявити слабку ланку (музичний елемент) та переосмислити її роль у будові художньої цілісності.

Ще одним ефективним прийомом постає розбір з маркуванням нотного тексту. В залежності від конкретного етапу та поставлених завдань обираються ті чи інші позначки, що виставляються виконавцем у нотах. Це можуть бути знаки пунктуації на кшталт коми, тире, крапки, двокрапки, багатокрапки тощо; або смайлики-емоції як відбиття тих чи інших настроїв-станів; або плюси та мінуси як символи відомого та невідомого; або знаки питання чи оклику для моментів, що потребують уточнення та кульмінаційних зон та т. ін. Як відомо, музичний текст – це складна багатошарова кодова система. Водночас невимовна мова музики має чітку quasi лінгвістичну структуру. Її осягнення через екстраполяцію принципів мовленнєвої організації дозволяє досягти пластичності та переконливості виконавського інтонування.

Чудово зарекомендував себе метод прогнозування через знаходження / відчуття виконавцем відповідей на питання «а що було би якби?» за допомогою звернення до різноманітних імпровізаційних вправ-ігор. Наприклад, у виконуваному творі пропонується здійснити зміну ладу – з мажорного на мінорний і навпаки – для розширення барвисто-тембрової палітри та більш чіткого усвідомлення авторської ідеї; або зміну заданої ритмічної формули для пошуку нюансів характеру звукового образу; або зміну динаміки, регістрів, штрихів за принципом «навпаки» для знаходження деталей-«родзинок» власної музичної інтерпретації.

Не менш важливим в аспекті розвитку критичного і творчого мислення постає формування художнього смаку. У сучасному контексті вагомими важелями цього процесу опиняються візуалізація, цифровізація та соціальні

мережі. Викладач має зайняти позицію провідника, знавця, гуру в тандемі «контент – здобувач», що є недосяжним при відсутності довіри чи можливості діалогу. Як показує досвід, однією з ключових навичок «цифрового трансферу» стає вміння формулювати правильний запит. Крім того, важко переоцінити роль спільних прослуховувань і обговорень, знаходження порівнянь і аналогій, підбір і читання поезії, знайомство із живописом і архітектурою у стильовому розмаїтті тощо. Ця форма спільної діяльності спрямована на розширення кола пізнання і світосприйняття здобувача через зручну для нього сучасну “зону комфорту”.

Нарешті, не слід забувати про рефлексію і право на помилку. Якщо рефлексія виступає інструментом самоорганізації як здобувача, так і викладача, то помилка відкриває додаткові шляхи розвитку. Важливо надати здобувачу розуміння помилки як звичайного атрибуту навчального процесу. Її не треба боятися, а слід долати і рухатися вперед. Адже помилка – це не крок назад, а стимул для нових звершень. Такий підхід перетворює виправлення помилки на захопливий творчий процес.

Таким чином, розвиток критичного мислення стимулює творчий підхід не лише до навчання, а й до самого життя. Вочевидь, це дозволяє особистості відчути власну органічність і свободу, а музиканту-виконавцю позбутися страху публічних виступів та жити на сцені так само природно, як грати у житті.

Список використаних джрел:

1. Надурак В. Критичне мислення: концепція та практика // Філософія освіти. 2023. Т. 28, № 2. С. 129–147. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7
2. Підпорінова К. В. Моніторинг концертмейстерських завдань сьогодення: форми і методи, результати і перспективи (з досвіду кафедри концертмейстерської майстерності Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського) // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. 2025. Вип. 76. С. 9–28. DOI: 10.34064/khnum1-76.01
3. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.
4. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія // Історія в сучасній школі. 2012. № 7–8. С. 27–39.
5. Fisher A. Critical thinking: an introduction. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2001.
6. Halpern D. F. Thought and knowledge: an introduction to critical thinking. 5th ed. New York : Psychology Press, 2014.
7. Lau J. Y. F. An introduction to critical thinking and creativity: think more, think better. Hoboken, NJ : Wiley, 2011.

ПОЗНЯКОВА Світлана Іванівна

КРИТИЧНЕ ТА КРЕАТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ЛІСОВОГО І САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА

Сучасний етап розвитку лісового і садово-паркового господарства характеризується ускладненням професійних завдань, що пов’язані з необхідністю збереження біорізноманіття, адаптації рослин до змін клімату та створення стійких зелених насаджень в урбанізованому середовищі. У таких умовах особливого значення набуває підготовка фахівців, здатних до аналітичного осмислення інформації та творчого вирішення професійних завдань. Це зумовлює необхідність формування критичного та креативного мислення як важливих складових професійної компетентності здобувачів.

Критичне мислення – це складний когнітивний процес, що полягає у цілеспрямованому аналізі, оцінюванні та інтерпретації інформації з метою формування обґрунтованих висновків і прийняття раціональних рішень [4, 5].

У професійній підготовці здобувачів лісового господарства критичне мислення має ключове значення й забезпечує здатність до аналізу стану лісових екосистем, оцінювання впливу біотичних та абіотичних факторів, прогнозування змін продуктивності та стійкості насаджень. Воно проявляється у прийнятті обґрунтованих рішень щодо проведення лісогосподарських заходів, оцінювання ризиків поширення шкідників і хвороб, а також адаптації лісів до змін клімату. Особливого значення критичне мислення набуває в умовах невизначеності, коли традиційні підходи до ведення лісового господарства потребують перегляду.

Формування критичного мислення у здобувачів відбувається через залучення до аналізу реальних виробничих ситуацій, проведення польових досліджень, аналізу таксаційних показників та роботи з геоінформаційними системами. Важливим є використання проблемно-орієнтованого навчання, яке передбачає постановку складних професійних завдань, що не мають однозначного розв’язання. Це стимулює здобувачів до самостійного пошуку інформації, її критичного осмислення та аргументованого обґрунтування власної позиції. Критичне мислення є необхідною умовою підготовки сучасного фахівця лісового господарства, здатного ефективно діяти в умовах динамічних змін природного середовища. Його розвиток забезпечує підвищення якості професійних рішень, сприяє впровадженню інноваційних підходів та формуванню відповідального ставлення до використання лісових ресурсів.

У підготовці здобувачів садово-паркового господарства критичне мислення відіграє важливу роль у процесі аналізу урбанізованого середовища, оцінювання придатності територій для озеленення, добору асортименту декоративних рослин та прогнозування розвитку зелених насаджень. Воно дозволяє поєднувати екологічні, функціональні та естетичні аспекти при прийнятті проєктних рішень.

Креативне мислення – це когнітивний процес, що полягає у здатності генерувати нові, оригінальні та доцільні ідеї шляхом поєднання, перетворення й переосмислення наявних знань і досвіду. Воно характеризується здатністю виходити за межі стандартних рішень і знаходити нестандартні підходи до розв'язання проблем. У професійній підготовці здобувачів садово-паркового господарства креативне мислення набуває особливого значення.

У садово-парковому господарстві креативність проявляється передусім у здатності формувати індивідуальні композиції з урахуванням природних умов, архітектурного оточення та потреб користувачів. Творчий підхід дозволяє поєднувати різні типи рослинності, малі архітектурні форми, водні елементи та інженерні рішення у єдину гармонійну систему. Це забезпечує не лише естетичну привабливість об'єкта, але і його багатофункціональність.

Важливість креативного мислення також полягає у здатності адаптувати композиційні рішення до конкретних умов середовища. Обмежені площі, несприятливі ґрунтові умови, вплив забруднення або кліматичних факторів вимагають від фахівця нестандартних підходів до озеленення. У таких випадках креативність сприяє пошуку альтернативних рішень, зокрема використанню вертикального озеленення, мобільних композицій, морозостійких видів рослин.

Крім того, креативне мислення є основою впровадження інновацій у міському озелененні. Воно забезпечує інтеграцію сучасних технологій, екологічно чистих матеріалів і новітніх підходів до формування зеленого середовища, включаючи екологічно орієнтовані концепції, такі як сталий дизайн і природоорієнтовані рішення.

Особливого значення креативне мислення набуває у процесі проєктування об'єктів садово-паркового господарства, де необхідно враховувати не лише естетичні аспекти, а й екологічну доцільність, стійкість насаджень та їх адаптацію до конкретних умов середовища. У таких ситуаціях творчий підхід дозволяє знаходити баланс між декоративністю і функціональністю.

Формування креативного мислення у здобувачів здійснюється у процесі фахової підготовки шляхом використання різноманітних педагогічних методів. Найбільш ефективними є: творчі завдання, розроблення проєктів, використання цифрових технологій, аналіз світового досвіду ландшафтної архітектури, польові практики та екскурсії. Важливим чинником розвитку креативності є створення освітнього середовища, яке стимулює самостійність, ініціативність та відкритість до нових ідей. Залучення здобувачів до конкурсів, виставок та науково-дослідної діяльності сприяє реалізації їхнього творчого потенціалу [1,3].

Креативне мислення є невід'ємною складовою професійної підготовки здобувачів садово-паркового господарства. У сучасних умовах урбанізації та зростання вимог до якості середовища воно набуває все більшого значення. Розвиток креативного мислення забезпечує формування професійних компетентностей фахівців, здатних до створення інноваційних, екологічно обґрунтованих і художньо виразних ландшафтних рішень, що відповідають сучасним вимогам та принципам сталого розвитку.

Формування критичного та креативного мислення у здобувачів відбувається в процесі фахової підготовки через поєднання теоретичного навчання й практичної діяльності.

На основі аналізу літературних джерел [1, 2, 3] ми розробили структурну модель критеріїв креативності здобувачів спеціальності Н3 «Садово-паркове господарство» (рис. 1). Запропонована модель відображає систему основних критеріїв креативності здобувачів, які формуються в процесі професійної підготовки.

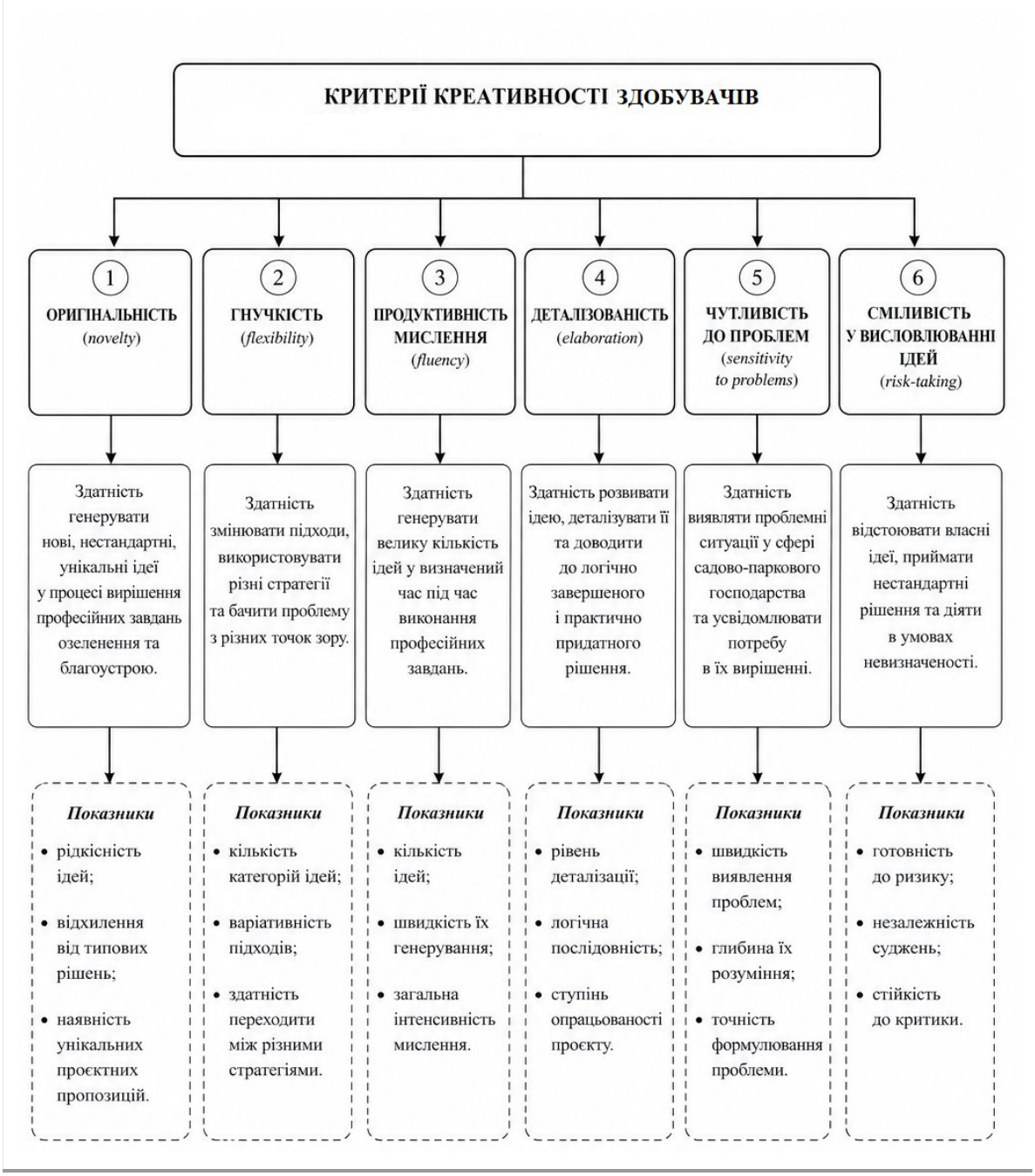

Рис. 1. Структурна модель критеріїв креативності здобувачів спеціальності Н3 «Садово-паркове господарство»

*Джерело: складено автором самостійно

Визначені критерії – оригінальність, гнучкість, продуктивність мислення, деталізованість, чутливість до проблем і сміливість у висловлюванні ідей характеризують різні аспекти творчого мислення та діяльності майбутніх фахівців. Кожен критерій конкретизується через систему показників, що дає змогу здійснювати їх якісну та кількісну оцінку у навчальній діяльності. Зокрема, вони відображають здатність здобувачів генерувати ідеї, варіювати підходи до

вирішення професійних завдань, деталізувати проєктні рішення та виявляти проблеми у сфері озеленення і благоустрою.

Запропонована модель може бути використана як методична основа для діагностики рівня сформованості креативності здобувачів, а також для розроблення педагогічних умов її розвитку у процесі фахової підготовки.

Принципово важливим є те, що креативність формується під впливом сприятливого середовища, яке стимулює самовираження, забезпечує доступ до ресурсів розвитку та психологічну підтримку. Водночас відсутність такого середовища може значно знизити здатність людини до творчості, навіть за наявності відповідних здібностей. Навчальне середовище є вагомим чинником, який впливає на розвиток креативності.

Критичне та креативне мислення виступають взаємопов'язаними складовими професійної підготовки здобувачів лісового і садово-паркового господарства. Критичне мислення забезпечує обґрунтованість, логічність і наукову виваженість прийнятих рішень, тоді як креативне мислення сприяє їх новизні, гнучкості та здатності до адаптації в змінних умовах. Комплексний розвиток цих видів мислення формує професійну компетентність майбутніх фахівців і забезпечує їх готовність до ефективного розв'язання складних завдань у практиці природокористування в умовах сучасних екологічних викликів.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-41.

2. Ганаба С. О. Стратегії розвитку критичного та креативного мислення: навчальний посібник. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2021. 128 с.

3. Кузнецова Н. Б. Творчість та креативність: багатоаспектний контент. Modern Economics. 2019. № 14. С. 110–114. https://doi.org/10.31521/modecon.V14(2019)-18.

4. Третяк Н. В. Розвиток критичного та творчого мислення студентів в інноваційному освітньому середовищі. Педагогічна освіта: теорія і практика 2024. № 36 С. 364–376. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-364-376

5. Тягло О. В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. Філософія освіти. 2017. № 2. С. 240–257. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_16.

ПОЛЄВОДОВА Наталія Григорівна

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НУШ І ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено важливість використання візуалізації в освітньому процесі, зокрема під час навчання української мови в умовах Нової української школи та дистанційної освіти. Доведено результативність застосування інфографіки, ментальних карт, відеоматеріалів та інших візуальних засобів для розвитку критичного й асоціативного мислення, пам'яті, а також підвищення навчальної мотивації учнів [1; 3; 5]. Окреслено практичні можливості використання візуалізації та визначено її значення у формуванні ключових компетентностей сучасного школяра [8].

Швидкий розвиток технічних і технологічних ресурсів інформаційного суспільства XXI століття зумовлює нові особливості сучасної комунікації. Однією з провідних тенденцій сьогодення є переважання візуального контенту. У світі, де інформація сприймається оперативно й фрагментарно, саме візуалізація стає одним із найефективніших способів передавання знань [1; 3].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень свідчить, що ефективність навчання залежить не лише від змісту, а й від форми подання інформації. У XXI столітті, в умовах цифровізації освіти та поширення дистанційного навчання, особливої актуальності набуває візуалізація навчального матеріалу [3; 5].

На думку сучасних дослідників, візуалізація полегшує сприйняття складної інформації; сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню; активізує мислення та увагу учнів [3; 5]. Український науковець О. В. Малихін підкреслює, що візуалізація є невід'ємною складовою сучасної освіти і пов'язана з формуванням так званої візуальної грамотності, яка вже включена в освітні програми багатьох країн світу [1;4]. Проблему використання візуалізації в навчанні також досліджували: Н. В. Житєньова обґрунтувала ефективність використання хмарних технологій для візуалізації навчального матеріалу [3]; Н. М. Дика довела доцільність застосування візуалізації в умовах дистанційного навчання [7]; В. Перевознюк – використання візуалізації підвищує інтерес учнів та сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок [7]. Серед зарубіжних учених значний внесок у розвиток ідей візуального навчання зробили: Joseph Novak – методу концептуальних (ментальних) карт [11]; Robert Horn – автор концепції «візуальної мови» та інформаційного мапування [12]; William Winn досліджував вплив візуальних матеріалів на когнітивні процеси в навчанні [13].

Отже, їхні дослідження доводять, що поєднання текстової та візуальної інформації значно підвищує ефективність навчання та сприяє глибшому розумінню матеріалу [11–13].

Сучасні дослідження підтверджують, що мозок людини обробляє візуальну інформацію значно швидше, ніж текстову [3]. Саме тому графічний дизайн і візуальні засоби сьогодні є базовими елементами освітнього процесу. Особливо це актуально в умовах 2026 року, коли навчання часто відбувається у змішаному або дистанційному форматі; учні постійно перебувають у цифровому середовищі; увага дітей стала коротшою, а сприйняття – кліповим [8].

Сучасні учні – це покоління, яке не просто користується Інтернетом, а живе в ньому. Смартфон, планшет або ноутбук є для них природною частиною життя.

Визначено особливості сучасних школярів: швидке сприйняття інформації; звичка до мультимедійного контенту; одночасна робота з кількома джерелами; потреба в емоційності та інтерактивності [8]. У таких умовах традиційні методи навчання (довгі тексти, пояснення без візуальної підтримки) втрачають ефективність. Нова українська школа (НУШ) орієнтує педагогів на формування компетентностей; розвиток особистості; активну участь учня в навчанні, саме тому візуалізація стає не просто додатковим інструментом, а необхідною умовою сучасного уроку [8].

Традиційно візуалізацію тлумачать як подання інформації у формі, що сприймається через зорові образи: схеми; таблиці; інфографіка; відео; ментальні карти; ілюстрації [2; 3; 6]. Її основні функції: спрощення складної інформації; підвищення запам’ятовування; розвиток асоціативного мислення; стимулювання інтересу [3; 5]. Візуалізація в умовах дистанційного навчання після пандемії та в умовах сучасних викликів стало невід’ємною частиною освіти [9]. У дистанційному форматі візуалізація виконує критично важливу роль: замінює живу взаємодію; утримує увагу учнів; допомагає пояснювати матеріал без перевантаження текстом [9].

Ефективні інструменти 2026 року: інтерактивні презентації; відеоуроки; цифрові ментальні карти; інфографіка; онлайн-дошки [5; 7]. У контексті Нової української школи та реалій 2026 року важливим є врахування особливостей сучасних учнів — так званих «цифрових аборигенів», для яких характерне кліпове мислення та потреба у візуально насиченому середовищі [8].

У процесі власної педагогічної діяльності доведено, що зацікавити учнів можливо лише за умови: відмови від одноманітності та шаблонності; використання сучасних цифрових інструментів; створення інтерактивного освітнього середовища; активного залучення учнів до навчання. Особливу роль у цьому відіграє візуалізація, яка дозволяє підвищити мотивацію до навчання; зробити складний матеріал доступним; активізувати пізнавальну діяльність; розвивати критичне та асоціативне мислення [1; 3].

Практика показує, що використання інфографіки, ментальних карт, відео та інтерактивних матеріалів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу; залучає навіть пасивних учнів; забезпечує ефективність дистанційного навчання [5; 7].

Таким чином, практична значущість мого досвіду полягає у впровадженні сучасних методів візуалізації, які відповідають вимогам НУШ; враховують особливості цифрового покоління; підвищують якість освітнього процесу; сприяють формуванню ключових компетентностей [8].

У результаті урок трансформується з традиційного процесу передачі знань у динамічний простір взаємодії, творчості та розвитку особистості учня.

Методи візуалізації на уроках української мови

1. Інфографіка дозволяє структурувати правила; показати зв'язки; узагальнити тему [5].
2. Ментальні карти сприяють розвитку логіки; формуванню асоціацій; систематизації знань [11].
3. Відеоконтент забезпечує емоційність; доступність; залучення уваги [5].
4. Схеми та таблиці дозволяють швидко повторити матеріал; побачити структуру [3].

Учитель сьогодні — це не лише джерело знань, а дизайнер уроку, модератор навчання, мотиватор, завданням якого є правильно підібрати візуальний матеріал; не перевантажити учнів; забезпечити логічність подачі [8; 10].

Для ефективного використання візуалізації необхідно враховувати такі організаційно-педагогічні умови: вік учнів; поєднувати різні види візуалізації; адаптувати матеріал до онлайн-формату; використовувати інтерактивні технології [7].

Візуалізація має всі передумови стати основою нових освітніх методик, оскільки відповідає цифровій культурі, розвиває мислення, формує самостійність [1; 8]. Використання візуалізації забезпечує: підвищення успішності; розвиток критичного мислення; формування мотивації; здатність до самостійного навчання; усвідомлення власних цінностей [3; 5].

Отже, візуалізація є одним із найефективніших інструментів сучасної освіти. В умовах НУШ та дистанційного навчання вона підвищує якість навчання; робить уроки цікавими; сприяє розвитку особистості [8]. Водночас важливо пам'ятати: будь-яка візуалізація приносить користь лише тоді, коли вона продумана, якісно реалізована і доречно використана.

Список використаних джерел:

1. Малихін О. В. Візуалізація навчальної інформації як складова сучасної освіти [Електронний ресурс]. URL: https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/download/656/671 (дата звернення: 05.04.2026).
2. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи : методичний посібник. Київ, 2023. 120 с.

3. Білоусова Л. І., Житєньова Н. В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації у навчальному процесі // Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 59, № 3. С. 38–49.

4. Малихін О. В. Педагогічна майстерність: візуалізація навчальної інформації [Електронний ресурс]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736554/1/Text.pdf (дата звернення: 05.04.2026).

5. Мищишин І. Я. Використання 3D/AR-візуалізації навчального матеріалу в освітньому процесі // Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 84, ч. 2. С. 150–155.

6. Квасниця І. В. Візуалізація навчальної інформації під час викладання дисциплін у вищій школі [Електронний ресурс]. URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/download/303132/299813 (дата звернення: 05.04.2026).

7. Перспективи застосування технологій візуалізації в діяльності сучасного педагога [Електронний ресурс]. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2350 (дата звернення: 05.04.2026).

8. Ліпчевська І. Л. Візуалізація навчальної інформації в умовах НУШ [Електронний ресурс]. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/08/Prezentatsiia-1-I.-Lipchevska.pdf (дата звернення: 05.04.2026).

9. Система у сфері психічного здоров’я та психосоціальної підтримки в Україні: цільова модель 2.0 : комплексний огляд національної системи психічного здоров'я в Україні [Електронний ресурс]. URL: https://howareu.com/materials/tsilova-model-systemy-u-sferi-pzpsp (дата звернення: 05.04.2026).

10. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.

11. Novak J. D. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools. New York : Routledge, 2010. 320 p.

12. Horn R. E. Visual Language: Global Communication for the 21st Century. Bainbridge Island : MacroVU, 1998. 200 p.

13. Winn W. The Role of Visual Perception in Learning // Educational Psychology Review. 1993. Vol. 5, № 2. P. 157–172.

ПОЛЯКОВА Анастасія Сергіївна

CRITICAL INTERPRETATION OF EXPERIMENTAL DATA IN PLANT PHYSIOLOGY AS A BASIS FOR DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH SKILLS

The ongoing transformation of biological education from a content-based to a research-oriented paradigm places increasing emphasis on the development of students' analytical and interpretative skills. In life sciences, this shift is particularly relevant due to the growing complexity and volume of experimental data, which require not only comprehension but also critical evaluation and meaningful integration into scientific reasoning.

Critical thinking is conceptualized as the ability to interpret empirical evidence, assess variability, and construct scientifically grounded conclusions. The study explores the potential of data analysis–oriented laboratory practices as a tool for developing students' research skills in plant physiology courses.

The implementation of problem-based learning and the scientific method enables students to engage in higher-order thinking processes, including hypothesis formulation, data interpretation, and argumentation. A structured framework linking stages of experimental work with specific types of thinking is proposed.

A laboratory case involving osmotic potential determination in plant cells illustrates the transition from descriptive reporting to critical interpretation. The findings confirm that engagement with authentic experimental data enhances analytical and research skills and supports evidence-based scientific reasoning.

The ongoing transformation of biological education from a content-based to a research-oriented paradigm places increasing emphasis on the development of students' analytical and interpretative skills. In life sciences, this shift is particularly relevant due to the growing complexity and volume of experimental data, which require not only comprehension but also critical evaluation and meaningful integration into scientific reasoning.

Within this context, critical thinking is regarded as a core competence that underpins the ability to interpret empirical evidence, assess variability, and formulate scientifically grounded conclusions (Kuhn, 2019; Facione, 2020; van Laar et al., 2020). Consequently, the ability to work with experimental data becomes a fundamental component of professional training in plant physiology and related disciplines.

Despite the recognized importance of these competencies, traditional laboratory practices often remain focused on procedural execution and descriptive reporting, limiting opportunities for deeper cognitive engagement. This creates the need to reconsider the methodological foundations of laboratory instruction and to integrate approaches that promote active data analysis and inquiry-based learning.

Against this background, the study explores the potential of data analysis–oriented laboratory practices as a tool for developing students' critical thinking and research skills in plant physiology courses.

In the natural sciences, critical thinking can be defined as a process of interpreting and explaining biological phenomena based on empirical evidence, established scientific principles, and reasoned argumentation. Research skills involve not only the reproduction of existing knowledge but also the ability to formulate hypotheses, analyze variability in results, and draw justified conclusions under conditions of uncertainty (Dunbar & Fugelsang, 2005).

Plant physiology courses provide substantial opportunities for developing these competencies, as they combine experimental work with the need to interpret quantitative data. A key methodological distinction should be made between reproductive "exercises" and research-oriented "problems." While exercises involve the application of predefined procedures to obtain expected results, problems require students to interpret data that may be variable or even contradictory.

The implementation of problem-based learning (PBL) transforms laboratory activities from illustrative tasks into inquiry-driven investigations. The effectiveness of this approach has been widely documented (Hmelo-Silver, 2004; Loyens et al., 2015) and remains relevant in contemporary student-centered STEM education (Bishop & Verleger, 2023). The study of stomatal conductance, photosynthetic activity, and mineral nutrition involves not only data collection but also their interpretation in relation to experimental conditions and potential sources of error.

The scientific method acts as a cognitive framework that structures students' analytical activity. The sequence "observation – question – hypothesis – experiment – conclusion" engages higher-order thinking at each stage (Handelsman et al., 2007; National Research Council, 2012). The formulation of predictions using the "if…, then…" structure plays a crucial role in establishing causal relationships. Recent studies confirm that structured engagement in scientific inquiry enhances both scientific and critical thinking skills (de los Santos et al., 2025).

Table 1. Stages of working with experimental data and their role in developing research skills

Stage	Student activity	Type of thinking	Developed skill
Observation	Recording results	Descriptive	Initial understanding
Data analysis	Interpreting data	Analytical	Working with data
Variability assessment	Comparing results	Critical	Identifying errors
Hypothesis formulation	Building explanations	Scientific	Causal reasoning
Interpretation	Argumentation	Reflective	Scientific reasoning

A representative example is the laboratory case of determining the osmotic potential of red onion epidermal cells. At the descriptive level, students record the

value corresponding to 50% plasmolysis. However, critical interpretation requires considering a broader dataset, including results obtained by different groups, which may vary significantly. Such variability reflects both biological diversity and methodological limitations inherent to experimental research (Goodman et al., 2016; Ioannidis, 2005).

The final stage in the development of research skills is the written interpretation of results. The "Discussion" section of a laboratory report requires students to evaluate reliability, identify limitations, and propose further research directions. Engagement with authentic experimental data significantly enhances analytical and research skills (Brownell & Kloser, 2015; Auchincloss et al., 2014; Dolan, 2021). Active learning approaches also improve student performance in science (Freeman et al., 2014).

In conclusion, the critical interpretation of experimental data in plant physiology is not a supplementary component but a central element of the learning process. The integration of problem-based learning and the scientific method enables students to interpret data under uncertainty and make evidence-based scientific decisions.

References:

Auchincloss, L. C., Laursen, S. L., Branchaw, J. L., Eagan, K., Graham, M., Hanauer, D. I., & Dolan, E. L. (2014). Assessment of course-based undergraduate research experiences. CBE—Life Sciences Education, 13(1), 29–40.

Bishop, M. J., & Verleger, M. A. (2023). The evolution of student-centered learning in STEM education. Educational Research Review, 39, 100507.

Brownell, S. E., & Kloser, M. J. (2015). Toward a conceptual framework for measuring the effectiveness of course-based undergraduate research experiences. CBE—Life Sciences Education, 14*(1),* es1.

de los Santos, O., Hernández-Padilla, E., Vázquez-Alonso, Á., López-Aymes, G., Aguilar-Tamayo, M. F., & Arce, E. (2025). Scientific thinking promotes the development of critical thinking. Education Sciences, 15(9), 1174.

Dolan, E. L. (2021). What undergraduate students learn from doing research. CBE—Life Sciences Education, 20(3), ar55.

Dunbar, K., & Fugelsang, J. (2005). Scientific thinking and reasoning. In The Cambridge handbook of thinking and reasoning (pp. 705–725).

Facione, P. A. (2020). Critical thinking: What it is and why it counts.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410–8415.

Goodman, S. N., Fanelli, D., & Ioannidis, J. P. A. (2016). What does research reproducibility mean? Science Translational Medicine, 8(341), 341ps12.

Handelsman, J., Miller, S., & Pfund, C. (2007). Scientific teaching.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning. Educational Psychology Review, 16(3), 235–266.

Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. PLoS Medicine, 2(8), e124.

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. Human Development, 62(3), 146–164.

Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2015). Problem-based learning. Educational Psychology Review, 27(4), 665–681.

National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education.

van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills. Computers in Human Behavior, 72, 577–588.

ПРОНОЗА Інна Іванівна

THE ROLE OF CRITICAL THINKING IN THE FORMATION OF POLITICAL CULTURE OF STUDENT YOUTH IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

The current stage of societal development is characterized by profound digital transformation, which encompasses all spheres of life, including the political domain. Digitalization is reshaping communication patterns, the formation of public opinion, and the mechanisms of political participation and influence, thereby significantly increasing the relevance of critical thinking as a key competence of the modern individual. In this context, student youth act not only as objects but also as active subjects of political processes, which necessitates a deeper understanding of the role of critical thinking in shaping their political culture.

The relevance of this study is driven by the intensification of information flows, the spread of disinformation, manipulative technologies, and hybrid influences within the digital environment. On the one hand, the digital space expands opportunities for citizens' participation in political life; on the other hand, it generates new risks related to information security and the quality of information perception. In this regard, critical thinking emerges as an essential tool for analyzing, evaluating, and interpreting information from various sources, as well as a mechanism for developing resilience to manipulation and propaganda [4].

The theoretical conceptualization of critical thinking in the context of digitalization is associated with its interpretation as an integrative capacity that includes cognitive, value-based, and behavioral components. It involves the ability to reflect, conduct reasoned analysis, assess the credibility of information, and form one's own position based on rational judgment. Contemporary research considers critical thinking a fundamental civic competence that ensures effective participation in democratic processes and contributes to the development of responsible political behavior [1].

Critical thinking acquires particular significance in the process of shaping the political culture of student youth. Political culture, understood as a set of knowledge, values, norms, and behavioral patterns, determines the nature of an individual's interaction with the political system. In the digital environment, this process becomes more complex due to the influence of social media, content personalization algorithms, and information "bubbles," which may limit access to alternative viewpoints and contribute to the formation of simplified or distorted perceptions of political reality [2].

In this context, critical thinking performs the function of a "filter" that enables individuals to distinguish reliable information from false content, analyze sources, identify manipulative strategies, and develop well-grounded political judgments. Students with a high level of critical thinking demonstrate greater involvement in civic and political activities, particularly in online environments, which indicates a direct relationship between this competence and the level of political culture formation [2].

The digitalization of education creates new opportunities for the development of critical thinking, particularly through the use of interactive technologies, digital platforms, and open educational resources. At the same time, the effectiveness of these tools depends on their substantive content and pedagogical support. Research shows that the integration of digital tools into the educational process contributes to the development of analytical skills, the ability to work with information, and the formation of an active civic position [3].

At the same time, it is important to consider the risks associated with the digital environment. These include the spread of hate speech, societal polarization, declining trust in institutions, and the emergence of superficial information perception. Under such conditions, critical thinking functions not only as a cognitive skill but also as an element of information security and political resilience of society [4].

The formation of critical thinking in the academic environment requires a systematic approach that includes updating educational content, implementing modern pedagogical technologies, and developing media literacy and information hygiene skills. An important role in this process is played by the teacher, who acts not only as a source of knowledge but also as a facilitator of the learning process aimed at fostering students' independent thinking.

Given the above, it is appropriate to identify several key directions for the development of critical thinking in the context of shaping the political culture of student youth: first, the integration of critical analysis elements into educational programs; second, the development of skills for working with digital information sources; third, the cultivation of a culture of reasoned dialogue and tolerance toward alternative viewpoints; and fourth, the enhancement of media literacy as a component of information security.

Thus, critical thinking is a key factor in the formation of the political culture of student youth in the context of digitalization. It ensures the capacity for conscious participation in political processes, contributes to the development of a responsible civic position, and serves as an effective tool for countering informational influences

and manipulations. Future research should focus on the development of effective methodologies for fostering critical thinking in the educational process, as well as on studying its impact on the political behavior of youth in the digital society.

References:

1. Akimova O. The role of critical thinking in the digital age. Scientific Journal of the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute". 2024. URL: https://incubating.freedom.kpi.ua/article/view/338499
2. Gonzalez-Mohino M., Rodriguez-Domenech M. Á. Digital citizenship among students: the role of critical thinking in online civic engagement. Springer. 2025. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-025-00620-5
3. Opoku E., Quayson E., Arthur F., Salifu I. Empowering critical thinking: the role of digital tools in citizen participation. Journal of New Approaches in Educational Research. 2023. URL: https://link.springer.com/article/10.7821/naer.2023.7.1385
4. Rivero González J. P. Critical thinking and media literacy in the digital age. Frontiers in Education. 2026. URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2026.1773419/full

ПОТАПЕНКО Максим Васильович

КРИТИЧНЕ ОПРАЦЮВАННЯ ДЖЕРЕЛ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Актуальність проблеми критичного опрацювання джерел на уроках історії України зумовлена зміною освітніх пріоритетів сучасної профільної школи. Історична освіта сьогодні не може обмежуватися передаванням усталеного набору фактів, дат, імен і подій. Вона має формувати здатність учнів самостійно працювати з інформацією, розрізняти факт і судження, виявляти маніпуляції, співвідносити різні інтерпретації минулого та виробляти аргументовану позицію щодо складних історичних явищ. Особливого значення це набуває в умовах російсько-української війни, інформаційної агресії, системного використання історії як інструменту пропаганди та спроб деконструкції української національної ідентичності. У цьому контексті урок історії України постає не лише як простір засвоєння навчального матеріалу, а як середовище формування історичної свідомості, громадянської відповідальності й усвідомленої належності до української політичної та культурної спільноти.

Нормативне підґрунтя такої постановки проблеми визначається сучасними документами у сфері освіти та державної політики ідентичності. Державний стандарт профільної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету

Міністрів України від 25 липня 2024 р. № 851, застосовуватиметься з 1 вересня 2027 р. і містить вимоги до обов'язкових результатів навчання, зокрема в громадянській та історичній освітній галузі [2]. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» визначає цю політику як складову забезпечення національної безпеки, а серед її завдань називає формування активної громадянської позиції, громадянської стійкості та патріотизму [5]. Отже, розвиток національної ідентичності в освітньому процесі має розглядатися не як додатковий виховний компонент, а як один із системних результатів історичної освіти.

Ключовою умовою досягнення цього результату є перехід від репродуктивного засвоєння історичного наративу до дослідницької моделі навчання. Саме робота з історичними джерелами створює можливість для такого переходу. Джерело на уроці історії не повинно виконувати лише ілюстративну функцію, підтверджуючи вже готові висновки підручника або вчителя [1, с.118]. Учень, який працює з документом, спогадом, фотографією, картою, плакатом або статистичним матеріалом, залучається до логіки історичного дослідження й спонукається до формування самостійних висновків.

Критичне опрацювання джерел доцільно розуміти як сукупність послідовних навчальних дій, спрямованих на встановлення походження джерела, його історичного контексту, змісту, авторської позиції, достовірності та пізнавальних можливостей. У практиці уроку ця робота може охоплювати атрибуцію джерела, контекстуалізацію, виокремлення фактів і суджень, аналіз лексики та риторики, виявлення замовчувань, зіставлення з іншими матеріалами, формулювання висновків і рефлексію [8, с.27]. Особливе значення має саме рефлексивний етап, адже він переводить роботу з джерелом із площини технічного аналізу в площину особистісного осмислення. Учень має не лише відповісти, що повідомляє джерело, а й пояснити, як воно змінює або уточнює його уявлення про минуле, про досвід спільноти, про ціну свободи, державності, культурної тяглості й громадянської відповідальності.

Профільна школа створює особливо сприятливі умови для такого типу навчальної діяльності. Учні старших класів уже здатні працювати з багаторівневими історичними проблемами, зіставляти альтернативні інтерпретації, бачити суперечності між різними типами джерел, формулювати власну аргументовану позицію. Тому урок історії України у профільній школі може і повинен бути наближений до дослідницької лабораторії, у якій учень навчається не лише запам'ятовувати історичні факти, а й розуміти механізми творення історичного знання [3, с.12]. Це особливо важливо для розвитку національної ідентичності, оскільки ідентичність, сформована через самостійну роботу з доказами, є значно стійкішою, ніж ідентичність, побудована лише на засвоєнні готових оцінок.

Дидактичний потенціал історичних джерел у розвитку національної ідентичності полягає насамперед у тому, що вони повертають минулому людський вимір. Через листи, щоденники, спогади, судові матеріали, усні свідчення, фотографії, тексти політичних програм учні бачать історію не як абстрактну послідовність подій, а як досвід конкретних людей і спільнот [8, с.6–8]. Саме джерела дозволяють показати, що українська історія є не периферійною частиною чужих імперських наративів, а самостійним простором політичної, культурної та соціальної суб'єктності. В цьому контексті важливим є узгодження джерельних блоків з історії України та всесвітньої історії в шкільних підручниках.

Водночас важливо уникати спрощеного розуміння зв'язку між історичними джерелами й національною ідентичністю. Їх використання не повинно зводитися до добору матеріалів, які лише підтверджують героїчний або безконфліктний образ минулого. Навпаки, критичне опрацювання джерел передбачає зустріч зі складністю історичного процесу: неоднозначністю виборів, конфліктом цінностей, регіональними відмінностями, соціальними суперечностями, травматичним досвідом, присутністю різних груп у спільній історії. Такий підхід не послаблює національну ідентичність, а робить її зрілішою [6, с.84]. Учень починає розуміти, що любов до власної країни не потребує міфологізації минулого, а навпаки передбачає готовність знати його в усій складності, визнавати помилки, розуміти травми й бачити історичні підстави сучасної громадянської відповідальності.

Особливо продуктивною є робота з контрастними джерельними комплексами. Наприклад, під час вивчення Української революції 1917–1921 років доцільно зіставляти універсали Центральної Ради, документи Гетьманату, Директорії, більшовицькі відозви, спогади учасників подій і матеріали іноземних спостерігачів. Це дозволяє учням побачити не лише зміну політичних режимів, а й боротьбу різних проєктів майбутнього України. Під час вивчення Голодомору варто поєднувати офіційні радянські документи, демографічні дані, свідчення очевидців, матеріали усної історії та сучасні комеморативні практики. Така робота формує здатність бачити зв'язок між документом, злочином, пам'яттю і моральною оцінкою. У темах, пов'язаних із дисидентським рухом, самвидав, листи політв'язнів, судові матеріали та спогади відкривають учням зв'язок між правами людини, національною гідністю та опором тоталітарній системі.

Методично важливо, щоб робота з джерелами не була епізодичною. Вона має стати наскрізним принципом організації навчання історії України у профільній школі. Для цього доцільно використовувати проблемні питання, дослідницькі завдання, міні-проєкти, порівняльний аналіз джерел, роботу з візуальними матеріалами, історичні дебати, письмові рефлексії, створення учнями власних інтерпретаційних текстів. Наприклад, замість запитання «Якими були причини Української революції?» можна запропонувати учням завдання: «На основі трьох джерел поясніть, які очікування щодо майбутнього України

мали різні політичні сили у 1917 році». Замість репродуктивного переказу теми про шістдесятників можна поставити проблему: «Як джерела дисидентського руху допомагають зрозуміти зв'язок між культурним спротивом і національною ідентичністю?» Такий формат стимулює учнів не повторювати готові формули, а вибудовувати власну аргументацію.

Важливою умовою ефективності є добір джерел відповідно до вікових, пізнавальних і емоційних можливостей учнів. Особливої педагогічної обережності потребують травматичні теми: Голодомор, масові репресії, Голокост, депортації, окупаційне насильство, сучасні воєнні злочини. У цих випадках джерела мають добиратися так, щоб не перетворювати навчання на шокову емоційну практику, але водночас не знецінювати трагедію через надмірну абстракцію. Учитель має поєднувати емоційно значущі матеріали з аналітичними інструментами, допомагаючи учням перейти від співпереживання до розуміння, від моральної реакції до історично аргументованого висновку [4, с.18].

Результати такої роботи можуть оцінюватися не лише за правильністю відповіді, а й за якістю історичного мислення. Учень має вміти визначати походження джерела, пояснювати його контекст, відрізняти факт від оцінки, виявляти авторську позицію, помічати упередження, зіставляти кілька джерел, формулювати аргументований висновок і рефлексувати над значенням історичного досвіду для сучасності. Саме поєднання аналітичних і рефлексивних умінь дозволяє говорити про розвиток не лише предметної компетентності, а й національної ідентичності [7, с.53; 8, с.14].

Отже, критичне опрацювання джерел на уроках історії України у профільній школі є важливим інструментом формування історичної свідомості та української національної ідентичності здобувачів освіти. Його значення полягає в тому, що воно поєднує знання про минуле з умінням мислити доказово, відповідально й самостійно. Через роботу з джерелами учні розуміють українську історію як простір людського досвіду, а не підпорядкований державному наративу набір фактів і процесів. Така ідентичність не є декларативною або нав'язаною; вона формується через розуміння, аналіз, співпереживання й особистісне осмислення. Саме тому критична робота з джерелами має посідати центральне місце в методиці навчання історії України у профільній школі.

Список використаних джерел:

1. Власов В. С. Методика навчання історії в школі : навч. посіб. Київ : Либідь, 2011. 304 с.
2. Державний стандарт профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/851-2024-%D0%BF.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : А.С.К., 2007. 144 с.
5. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13.12.2022 р. № 2834-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2834-20.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
7. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
8. Seixas P., Morton T. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto : Nelson Education, 2013. 218 p.

РАЙТЕР Наталія Іванівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОЦІНКИ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ РИЗИКІВ У СИСТЕМІ БІЗНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний розвиток підприємництва відбувається в умовах підвищеної невизначеності, динамічності ринкового середовища, цифрової трансформації бізнес-процесів та зростання ролі інформаційних ресурсів у прийнятті управлінських рішень. За таких умов особливої ваги набуває формування ефективної системи оцінки підприємницьких ризиків, яка ґрунтується на науково обґрунтованих методах аналізу, сучасних аналітичних інструментах і використанні бізнес-технологій. Водночас важливим інтелектуальним ресурсом цієї системи виступає критичне мислення, що забезпечує здатність суб’єктів підприємницької діяльності здійснювати об’єктивну оцінку інформації, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між економічними явищами та формувати обґрунтовані управлінські рішення щодо мінімізації ризиків.

Підприємницький ризик є невід’ємною характеристикою господарської діяльності, що відображає ймовірність виникнення небажаних подій та можливість отримання економічних втрат у процесі функціонування підприємства. У сучасних умовах ефективність оцінки підприємницьких ризиків значною мірою залежить від рівня розвитку аналітичних компетентностей управлінського персоналу, його здатності критично аналізувати інформацію, оцінювати альтернативні варіанти розвитку подій і прогнозувати наслідки прийнятих управлінських рішень. Саме критичне мислення виступає інструментом науково-методичного забезпечення оцінки ризиків, який дозволяє інтегрувати аналітичні методи, інформаційні ресурси та цифрові технології у єдину систему прийняття управлінських рішень.

Критичне мислення у сучасній науковій парадигмі розглядається як складний когнітивний процес, що поєднує логічний аналіз, рефлексію, оцінювання доказів, формування аргументованих суджень і здатність до самокорекції прийнятих рішень. Його сутність полягає не лише у здатності аналізувати інформацію, а й у вмінні ставити під сумнів усталені припущення, перевіряти достовірність джерел інформації, виявляти логічні помилки та упередження, а також формувати альтернативні підходи до вирішення управлінських проблем. У сфері підприємництва критичне мислення виконує роль інтелектуального механізму зниження невизначеності та забезпечення раціональності управлінських рішень.

Особливого значення критичне мислення набуває у процесі оцінки підприємницьких ризиків, оскільки дозволяє здійснювати глибокий аналіз факторів ризику, визначати їх взаємозв'язки та прогнозувати можливі наслідки управлінських рішень. Воно сприяє формуванню системного бачення ризикових ситуацій, забезпечує здатність оцінювати не лише очевидні, а й приховані ризики, а також дозволяє своєчасно реагувати на зміни зовнішнього середовища. В умовах цифрової трансформації економіки критичне мислення стає важливим елементом інтелектуального капіталу підприємства, який забезпечує ефективне використання інформаційних ресурсів і сучасних бізнес-технологій.

У структурі професійної діяльності менеджера або підприємця критичне мислення проявляється через такі ключові компоненти, як аналітичність, логічність, об'єктивність, доказовість, гнучкість мислення та здатність до прогнозування. Аналітичність передбачає вміння розкладати складні економічні явища на окремі елементи та досліджувати їх взаємозв'язки. Логічність забезпечує послідовність міркувань і відповідність висновків фактичним даним. Об'єктивність передбачає неупереджене оцінювання інформації незалежно від особистих переконань або зовнішнього тиску. Доказовість означає використання достовірних фактів і науково обґрунтованих методів аналізу. Гнучкість мислення дозволяє адаптувати управлінські рішення до змін зовнішнього середовища, а здатність до прогнозування забезпечує передбачення можливих ризикових подій та їх наслідків.

У процесі оцінки підприємницьких ризиків у системі бізнес-технологій критичне мислення ґрунтується на сукупності базових принципів, що визначають його зміст, логіку застосування та результативність у прийнятті управлінських рішень. Принцип науковості передбачає використання теоретично обґрунтованих підходів, достовірних даних і перевірених методів аналізу, що забезпечує об'єктивність оцінювання та мінімізує вплив інтуїтивних рішень. Об'єктивність полягає у неупередженому аналізі інформації незалежно від суб'єктивних чинників, що сприяє формуванню реалістичної оцінки ризикових ситуацій на основі фактичних даних. Системність передбачає розгляд підприємницьких ризиків як взаємопов'язаної сукупності факторів внутрішнього та зовнішнього середовища, що дозволяє враховувати їх

комплексний характер і взаємний вплив. Принцип доказовості означає обґрунтування висновків на основі емпіричних даних, аналітичних розрахунків і результатів застосування бізнес-технологій (BI-систем, Big Data, моделей прогнозування). Принцип логічності забезпечує послідовність мислення, відсутність суперечностей у висновках та коректність причинно-наслідкових зв'язків у процесі оцінки ризиків. Альтернативність полягає у розгляді кількох сценаріїв розвитку подій і варіантів управлінських рішень, що знижує ризик помилкових рішень та підвищує адаптивність підприємства. Критична перевірка інформації передбачає систематичний аналіз достовірності даних, виявлення інформаційних викривлень, когнітивних упереджень і логічних помилок у процесі оцінювання ризиків. Адаптивність відображає здатність коригувати висновки та управлінські рішення відповідно до змін зовнішнього середовища, нових даних і результатів моніторингу ризиків. Інтеграція з бізнес-технологіями передбачає поєднання критичного мислення з сучасними цифровими інструментами аналізу та обробки даних, що забезпечує підвищення точності, оперативності та якості оцінки підприємницьких ризиків.

Важливою характеристикою критичного мислення є його спрямованість на запобігання когнітивним викривленням, які можуть негативно впливати на процес оцінки підприємницьких ризиків. До таких викривлень належать ефект надмірної впевненості, схильність підтверджувати власну точку зору, ігнорування альтернативних сценаріїв розвитку подій, недооцінка малоймовірних, але значних за наслідками ризиків, а також залежність від попереднього досвіду або авторитетної думки. Усвідомлення наявності таких викривлень і застосування інструментів критичного мислення дозволяє підвищити об'єктивність оцінювання ризиків і знизити рівень управлінських помилок.

Застосування критичного мислення в оцінці підприємницьких ризиків передбачає реалізацію послідовного алгоритму дій, який включає:

- збір і систематизацію інформації про фактори ризику,
- ідентифікацію потенційних загроз,
- критичний аналіз отриманих даних,
- оцінювання рівня ризику,
- формування альтернативних сценаріїв розвитку подій,
- прийняття управлінських рішень щодо мінімізації ризиків та подальший моніторинг результатів діяльності підприємства.

Такий підхід забезпечує системність і комплексність процесу оцінювання ризиків, сприяє підвищенню ефективності управління підприємством та забезпечує адаптацію бізнесу до змін зовнішнього середовища.

У практиці підприємництва критичне мислення реалізується через використання різних методів оцінки ризиків, зокрема експертного аналізу, сценарного планування, SWOT-аналізу, аналізу чутливості, побудови дерева рішень та економіко-математичного моделювання. Важливою умовою

ефективного застосування цих методів є здатність керівників критично оцінювати отримані результати, перевіряти їх логічність і відповідність реальним умовам функціонування підприємства.

Особливого значення набуває взаємозв'язок критичного мислення з сучасними бізнес-технологіями, які виступають інструментальним середовищем його реалізації. Системи бізнес-аналітики (Business Intelligence) забезпечують обробку великих масивів даних і формування аналітичних звітів. Технології Big Data дозволяють виявляти приховані закономірності та тенденції. Системи підтримки прийняття рішень (DSS) сприяють моделюванню управлінських альтернатив. ERP-системи забезпечують інтеграцію інформаційних потоків підприємства. Інструменти штучного інтелекту та машинного навчання дозволяють здійснювати прогнозування ризиків та автоматизований аналіз даних. Таким чином, бізнес-технології виступають технологічною основою реалізації критичного мислення в управлінні ризиками.

Узагальнення науково-методичних підходів дозволяє сформувати інтегровану модель критичного мислення в оцінці підприємницьких ризиків, яка поєднує функціональний, принциповий та технологічний рівні. Функціональний рівень відображає зміст і напрями застосування критичного мислення, принциповий рівень визначає його методологічні засади, а технологічний рівень забезпечує інструментальну реалізацію через бізнес-технології. Така інтеграція дозволяє підвищити якість аналітичних процесів, забезпечити комплексність оцінки ризиків та зменшити вплив суб'єктивних факторів на прийняття управлінських рішень.

Таблиця 1.

Інтегрована модель критичного мислення в оцінці підприємницьких ризиків в системі бізнес-технологій

Принцип критичного мислення	Функції критичного мислення	Інструменти бізнес-технологій у процесі оцінки ризиків
Науковість	Аналітична, оцінювальна	Економіко-математичне моделювання, BI-системи (Business Intelligence), статистичні пакети аналізу даних
Об'єктивність	Оцінювальна, інтерпретаційна	Big Data-аналітика, автоматизовані системи збору та обробки даних, цифрові платформи управління даними
Системність	Аналітична, інтеграційна	ERP-системи, інтегровані платформи управління підприємством, системи ризик-менеджменту
Доказовість	Аналітична, контрольна	BI-аналітика, Data Mining, інструменти візуалізації даних (dashboard-аналітика)
Логічність	Інтерпретаційна, оцінювальна	Системи підтримки прийняття рішень (DSS), аналітичні моделі сценарного

		аналізу
Альтернативність	Прогностична, оцінювальна	Сценарне моделювання, симуляційні моделі, Monte Carlo simulation
Критичність перевірки інформації	Контрольна, інтерпретаційна	Data auditing tools, системи виявлення аномалій, AI-алгоритми перевірки даних
Адаптивність	Регулятивна, прогностична	Штучний інтелект (AI), машинне навчання, предиктивна аналітика
Інтеграція з бізнес-технологіями	Інтеграційна, регулятивна	Хмарні платформи (Cloud computing), BI + AI інтегровані системи, цифрові екосистеми підприємства

Практична значущість запропонованого підходу полягає у можливості його застосування для вдосконалення системи управління підприємницькими ризиками, підвищення ефективності стратегічного та оперативного управління підприємством, а також адаптації бізнесу до умов цифрової трансформації економіки. Використання критичного мислення у поєднанні з бізнес-технологіями дозволяє сформувати сучасну модель ризик-менеджменту, орієнтовану на проактивне управління, прогнозування та мінімізацію негативних наслідків ризикових подій.

Отже, критичне мислення виступає ключовим інструментом науково-методичного забезпечення оцінки підприємницьких ризиків у системі бізнес-технологій, оскільки забезпечує комплексний аналіз інформації, підвищує якість управлінських рішень і сприяє формуванню ефективної системи управління ризиками підприємства в умовах невизначеності, цифровізації економіки та зростання ризиків підприємницької діяльності.

РАКІТЯНСЬКА Людмила Миколаївна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПОКАЗНИК ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тезаурус сучасної педагогічної науки і практики поповнився відносно новим для традиційної вітчизняної педагогіки поняттям, яке засвідчує нову реальність в освітянській сфері, а саме її інноваційну спрямованість і ознаки, що її характеризують. До наукового вжитку входить поняття «критичне мислення», яке за визначенням вітчизняного філософа О. Тягло є «мисленням вищого порядку», оскільки має складну, багаторівневу, інтегровану структуру [7]. Феномен критичного мислення активно досліджується вітчизняними вченими, починаючи з 2000 року. Про це свідчать праці Д. Кисленко, А. Конверського,

О.Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін. [2; 3; 7; 8]. Розробляючи методологічні засади теорії критичного мислення, вчені розглядають цю особистісну якість як ключову когнітивну компетентність, що проявляється в особливостях такого типу мислення, а саме : самостійність, адаптивність, цілеспрямованість, логічність, обгрунтованість, рефлексивність, вільність від догматизму і штампу, аналіз альтернатив та оцінка прийнятих рішень. Саме ці показники критичного мислення забезпечують ефективне функціонування фахівця у будь-якій сфері професійної діяльності.

Реалізація завдань освітньої реформи «Нова українська школа» покладається передусім на вчителя з сучасним рівнем професійної підготовки, здатного і готового до впровадження в освітній процес закладу освіти концептуальних засад реформи, досягнення обов'язкових результатів навчання високого, якісного рівня відповідно до вимог державних стандартів.

Освітня реформа вимагає і новітніх підходів до професійної підготовки вчителя нової генерації, формування в нього професійних якостей, які б дозволили ефективно здійснювати реформаторські нововведення в шкільній практиці, спрямовували його професійну діяльність у напрямі педагогічної інноватики.

Утвердження стратегії інноваційної моделі розвитку вітчизняної системи освіти на усіх її рівнях, що регламентується документами нормативно-правової бази, пов'язано з оновленням її провідних компонентів – змісту, форми, структури, методичних підходів до їх практичної реалізації. За таких умов відбувається переосмислення та заміна усталених, традиційних підходів у професійній підготовці вчителя на новітні, сучасні, які орієнтують на формування готовності майбутніх фахівців до динамічних соціальних змін та адаптації до них, швидкої орієнтації у зростаючому потоці інформації в сучасному інформаційному суспільстві, здатності до міжособистісної взаємодії та комунікації, розвиток особистісного, внутрішнього потенціалу та різноманітних форм мислення. У цьому контексті набуває особливої гостроти та актуальності проблема критичного мислення в структурі професійних якостей сучасного вчителя.

Варто зазначити, що сучасними нормативними документами з освіти передбачені шляхи професійної підготовки вчителя нової української школи.

Так, Законом України «Про освіту» [1] вчителю надається право на академічну свободу – «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом».

Інноваційний характер розвитку освіти зумовлює появу новітніх принципів навчання, що отримують наукове обґрунтування і можуть

реалізовуватись через необмежену кількість правил. Тому система дидактичних принципів і правил їх реалізації в умовах перманентного розвитку освіти не вважається повністю вичерпаною. Показником інноваційних змін в сучасній освіті є дидактичний принцип варіативності, який означає можливість вибору, варіювання сучасного програмно-методичного забезпечення, змісту, технологій, форм, методів, засобів навчання, які б забезпечували ефективність і якісний рівень освітнього процесу.

Нами проаналізовано Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.) [4; 5] в контексті наявності показників критичного мислення в структурі професійних якостей сучасного вчителя. Цей документ, на нашу думку, є головним орієнтиром у професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема, і учителів мистецтва. У ньому визначені професійні кваліфікації вчителя, сформульовано трудові функції (сфери діяльності), професійні компетентності, знання, уміння, навички, якими повинен володіти сучасний вчитель нової української школи. За структурою Професійний стандарт містить 5 трудових функцій, кожна з яких охоплює по 3 професійні компетентності, що конкретизуються через систему знань, умінь, навичок, комунікацію, відповідальність та автономію.

Ключовою компетентністю вчителя, вважаємо, є предметно-методична компетентність, так як, за словами відомого вченого-методиста О.Ростовського : «У музично-освітньому процесі методика відіграє основну роль, оскільки без неї неможливий ні сам освітній процес, ні його позитивний результат» [6, с. 9].

Відповідно до Професійного стандарту предметно-методична компетентність вчителя є широким за змістом поняттям і визначається як «здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, визначених державними стандартами освіти; формувати і розвивати в здобувачів освіти ключові компетентності і наскрізні вміння, визначені державними стандартами освіти; добирати і використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти» тощо [4].

Інформаційно-цифрова компетентність проявляється як «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності» [4]; уміння аналізувати й інтерпретувати в електронному (цифровому) середовищі інформацію про активність і ефективність навчальної діяльності здобувачів освіти; реалізовувати стратегії оцінювання за допомогою цифрових сервісів; добирати цифрові інструменти оцінювання, критично аналізувати доцільність їх використання [4].

Оцінювально-аналітична компетентність інтерпретується як здатність аналізувати й здійснювати оцінювання результатів навчання здобувачів освіти;

Здатність до інноваційної діяльності проявляється в умінні аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження.

Здатність до навчання впродовж життя проявляється в умінні здійснювати рефлексію щодо власної педагогічної діяльності [4].

Отже, аналіз змісту професійних компетентностей сучасного вчителя, відповідно до Професійного стандарту, показав наявність показників, характерних для критичного мислення вчителя, що має стати орієнтиром у професійній підготовці майбутніх учителів.

У нашій практиці, під час опанування майбутніми вчителями мистецтва навчальної дисципліни «Методика загальної музичної освіти та інтегрованого курсу «Мистецтво» на практичних заняттях ми дотримуємося думки дослідників про те що «найсуттєвішою рисою методики розвитку критичного мислення є залучення здобувачів освіти до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності» [3].

Наведемо приклад проблемного методу під час вивчення теми практичного заняття «Програмно-методичне забезпечення уроку мистецтва в основній школі». Мета заняття : розвиток навичок критичного мислення щодо модельних навчальних програм «Мистецтво» для середніх класів. Завдання :

1. Ознайомитися зі змістом 4-х «Модельних навчальних програм «Мистецтво. 5-6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти» за авторством:

- Л. Масол, О. Просіної;
- О. Івасюк, О. Комаровської;
- О. Комаровської, Н. Лємешевої;
- Л. Кондрат'євої.

2. Проаналізувати та порівняти : зміст, структуру, тематизм, відповідність державним стандартам, очікувані результати навчання.

3. Висловити власну, аргументовану думку щодо переваг та доцільності використання на уроках мистецтва модельних навчальних програм «Мистецтво» (авторів ?).

Виконуючи запропоновані завдання з використанням проблемного методу, майбутні вчителі мистецтва вчилися самостійно аналізувати навчальні програми, укладені різними авторами, які відрізнялися між собою по деяким позиціям як альтернативні. В ході порівняльного аналізу здобувачі знайомилися з різними підходами авторів програм до розуміння завдань уроків мистецтва, їх пріоритетності, методичним забезпеченням, спрямованістю тематизму тощо, критично осмислюючи та оцінюючи нову для них інформацію. В ході дискусійного обговорення проаналізованих програм здобувачі вчилися чітко і логічно формулювати й обгрунтовувати власну думку щодо аргументації та доказовості власних суджень на користь тієї чи іншої навчальної програми.

Отже, інноваційний характер розвитку сучасної освіти, його перманентність, новітні принципи академічної свободи та варіативності безумовно потребують від сучасного вчителя відповідної професійної підготовки і готовності критично підходити до осмислення та оцінювання різних явищ, процесів, подій не лише в професійній діяльності, а й в житті в цілому.

Список використаних джерел:

1.Закон України «Про освіту». URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення 20.04.2026).

2.Кисленко Д. Критичне мислення як ключовий навик сучасного офіцера оперативного рівня. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки. Вип.1 (64), 2025. С.32–40.

3.Конверський А. Є. Критичне мислення : підручник для студентів вищих начальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 370 с.

4.Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ МОН України № 1225 від 29.08.2024).

5. Професійний стандарт учителя нового покоління / Авторський колектив : Н. Авшенюк, І. Андрощук, Л. Гриневич та інші. Київ : Академія, 2020. 67 с.

https://www.academia.edu/83699192/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%

(дата звернення : 20.04.2026).

6. Ростовський О. Теорія і методика музичної освіти : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

7. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. Філософія освіти. № 2. 2017. С. 240–257.

8. Терно С.О. Критичне мислення та інноваційні стратегії в історичній освіті. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. 120 с.

РАСТРИГІНА Алла Миколаївна

СИНЕРГІЯ КРИТИЧНОГО ТА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ТРАВМОІНФОРМОВАНОЇ ОСВІТИ.

Сучасний етап розвитку вищої мистецько-педагогічної освіти характеризується посиленням вимог до якості фахової підготовки здобувачів вищої освіти мистецького профілю, що зумовлено як глобальними освітніми тенденціями, так і соціокультурними викликами воєнного часу. За таких умов актуалізуються потреба у підготовці педагога-музиканта, здатного до творчого осмислення мистецьких явищ, аналітичного прогнозування власної професійної діяльності та свідомого використання музичного мистецтва як ресурсу підтримки ментального здоров'я учнівської молоді. У такому контексті особливого значення набуває розвиток критичного й креативного мислення як системоутворювального компонента фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Розгляд синергії критичного та креативного мислення як інтегративного системоутворювального конструкту фахової підготовки вчителя музичного мистецтва базується на принципах функціональної взаємодоповнюваності та діалектичного синтезу. Попри те, що ці типи мислення мають різну психологічну природу (критичне - як інструмент аналізу, верифікації та логічного висновку; креативне - як механізм генерації ідей, дивергентного пошуку та інновації), у фаховій діяльності музиканта-педагога вони функціонують як взаємозалежні фази єдиного інтелектуального циклу й утворюють неподільну функціональну систему. Тобто, критичне мислення забезпечує аналітико-корекційну функцію, наприклад, щодо технологічної точності виконавства, стильової відповідності авторському задуму та ін. В той час як креативне мислення відповідає за творчо-пошукову діяльність, генерування нових інтерпретаційних смислів тощо.) Їхнє поєднання в єдиний інтегративний конструкт зумовлене потребою у професійній лабільності педагога-музиканта як здатності переключатися між різними видами музичної діяльності, швидко реагувати на зовнішні чи внутрішні виклики й одночасно аналізувати непередбачувані ситуації та творчо її трансформувати.

Про доцільність такого симбіозу йдеться у науковій концепції О. Збарської, де наголошується, що критичне мислення є базовою платформою для прийняття обґрунтованих рішень, тоді як креативність дозволяє трансформувати такі рішення у площину практичної інновації. Й саме таке поєднання зумовлене потребою у формуванні інноваційного потенціалу особистості та виступає ключовим драйвером розвитку фахівця в умовах невизначеності, пов'язаних з соціокультурними викликами [1]. Такий підхід кореспондується з концепцією Л. Ракітянської, яка розглядає емоційний інтелект як основу діяльності вчителя-музиканта, що виступає ресурсом для раціонального подолання перешкод та

знаходження оригінальних шляхів розв'язання проблем у швидкозмінних соціокультурних умовах.

Отже, синергія критичного та креативного мислення постає як процес формування цілісної інтегральної інтелектуальної стратегії професійного розвитку майбутнього фахівця-музиканта. У контексті заявленої у межах тез теми, така стратегія розглядається як здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до оперативного переключення між аналітичною верифікацією педагогічних ризиків та гнучким художнім моделюванням нових освітніх траєкторій. Саме такий синергетичний конструкт дозволяє педагогу-музиканту трансформувати власну інтелектуальну лабільність у дієвий інструмент професійної стійкості, де критична рефлексія забезпечує безпеку та етичність взаємодії, а креативна інтенція - створює простір для емоційного відновлення та творчої самоактуалізації особистості в умовах кризового соціокультурних викликів.

Актуалізація зазначеної стратегії безпосередньо корелює з необхідністю впровадження травмоінформованої допомоги через мистецтво, що спирається на нашу ідею щодо запровадження у мистецько-педагогічній освіті нового напрямку: травмоінформованої мистецької педагогіки. У такій парадигмі вокально-хорову підготовку ми розглядаємо як простір неклінічної реабілітації, де педагог-музикант, володіючи інтегральною стратегією мислення, здатний перетворювати процес навчання на безпечне середовище психоемоційного відновлення тих, хто навчається. та підтримки ментального здоров’я учнівської молоді. Іншими словами, впровадження запропонованої інтегральної інтелектуальної стратегії у підготовку майбутнього фахівця-музиканта стає методологічним підґрунтям для реалізації травмоінформованої допомоги через мистецтво, де критичний аналіз запобігає ретравматизації, а креативні методи за О. Збарською можуть стати інструментом підтримки ментального здоров’я учнівської молоді. Реалізація запропонованого підходу потребує усвідомлення того, як синергія критичного та креативного мислення проявляється у специфічних формах фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, й вокально-хорової зокрема.

Вокально-хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва виступає провідною ланкою їхнього фахового становлення. Оскільки за своєю природою вона є поліфункціональною системою, що інтегрує художньо-виконавську, емоційно-ціннісну та творчо-комунікативну складові. У такій специфічній площині синергія критичного та креативного мислення набуває практичного виміру, перетворюючись на інтегральну інтелектуальну стратегію професійного розвитку майбутнього педагога-музиканта. Й саме завдяки останній майбутній фахівець-музикант набуває здатності до травмоінформованої допомоги через арт-комунікаційну взаємодію з учнівською аудиторією. Отже, вокально-хорову підготовку ми розглядаємо як потужний ресурс травмоінформованої мистецької освіти, де поєднання індивідуальної й

практичної форм навчання створює умови для ефективної професійної діяльності в майбутньому.

Двовекторність індивідуально-практичної складової вокально-хорової підготовки майбутніх фахівців-музикантів уможливлює розгортання інтегральної інтелектуальної стратегії, специфіка виявлення якої деталізується через низку взаємопов'язаних аспектів. Першим із них постає аналітико-прогностичний аспект, що реалізується через глибоке осмислення музичного матеріалу, де критичне мислення дозволяє визначити структурно-логічну організацію твору та його стильові домінанти. Проте, згідно з методикою Ольги Збарської [1] цей аналіз є лише базовою платформою для прийняття обґрунтованих рішень, на якій активується креативність для трансформації цих рішень у площину практичної інновації. Така синергія забезпечує перехід від репродуктивного відтворення до усвідомленого моделювання художнього образу, що є ключовим драйвером розвитку фахівця в умовах соціокультурної невизначеності.

Рефлексивно-терапевтичний потенціал проявляється під час роботи на індивідуальних заняттях з хорового диригування й сольного співу, де синергія когнітивних процесів виявляється у здатності до самоаналізу та подолання виконавських труднощів, які часто мають психосоматичну природу (затиски як соматичні відголоски стресу). Критична рефлексія допомагає студенту виявити недоліки у звучанні та аналізувати їх причини, а креативне мислення дозволяє знайти оригінальні шляхи їх подолання. У межах травмоінформованої мистецької педагогіки це сприяє відновленню суб'єктності студента та його впевненості у власних професійних силах через успішне оволодіння «тілесним інструментом».

Комунікативно-емоційний вимір реалізується у процесі практичних занять з хорового класу, де синергія мислення забезпечує здатність до аргументованого обговорення інтерпретаційних рішень та досягнення колективної художньої згоди. У контексті травмоінформованої допомоги через мистецтво, такий спільний пошук художнього результату стає моделлю безпечної соціальної взаємодії. Тут критичне мислення відповідає за логіку та обґрунтованість виконавських рішень, а креативна інтенція - за створення спільного емоційного простору, що сприяє подоланню почуття ізольованості через командну співтворчість.

Значний потенціал синергії реалізується й через ресурсний аспект управління емоційним станом, коли вокально-хорова діяльність свідомо використовується як інструмент підтримки ментального здоров'я вихованців. Тобто, володіючи інтегральною стратегією мислення, фахівець-музикант здійснює усвідомлений підбір репертуару та регуляцію емоційної напруги репетиційного процесу. Це вимагає здатності до аналізу педагогічної ситуації та прогнозування її впливу на особистість, що дозволяє розглядати вокально-

хорову діяльність як дієвий травмоінформованої допомоги через мистецтво на неклінічному рівні.

Таким чином, синергія критичного та креативного мислення постає фундаментальним системоутворювальним компонентом вокально-хорової підготовки, що забезпечує формування інтегральної інтелектуальної стратегії професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. У межах вокально-хорової діяльності ця стратегія трансформується у дієвий інструмент професійної лабільності, дозволяючи майбутньому фахівцю-музиканту набути здатності до травмоінформованої допомоги через арт-комунікаційну взаємодію з учнівською молоддю на педагогічних засадах.

Список використаних джерел:

1. Авторський курс з розвитку критичного мислення, заснований на методиці Ольги Збарської. Навчальний посібник. укладачі Н. М. Черненко, О. І. Папач. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2025. – 374 с.

2. Ракітянська Л. (2021). Навчально-методичне забезпечення формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, (5). https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.17

3. Rastrygina Alla Trauma-informed help through art: experience of implementing it in the training of future music educational workers. Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр.. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава. Київ, 2025. Вип. 32. С.142-155.

РУБАНСЬКА Ольга Яківна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ З ІНФОРМАТИКИ

У сучасному інформаційному суспільстві, яке характеризується стрімким розвитком цифрових технологій та постійним зростанням обсягів інформації, особливого значення набуває проблема підготовки педагогічних кадрів нового типу. Майбутній учитель інформатики повинен не лише володіти сучасними знаннями у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, а й уміти критично осмислювати інформацію, аналізувати її та застосовувати у професійній діяльності.

Критичне мислення розглядається як одна з ключових компетентностей XXI століття, що забезпечує ефективну діяльність особистості в умовах інформаційного перевантаження [3]. У контексті підготовки педагогів з

інформатики воно набуває особливого значення, оскільки саме ці фахівці формують інформаційну культуру та цифрову грамотність учнів.

Поняття критичного мислення активно досліджується у педагогіці та психології. За визначенням О. І. Пометун, критичне мислення — це здатність особистості аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, робити обґрунтовані висновки та приймати рішення [1, с. 14].

Д. Халперн розглядає критичне мислення як сукупність когнітивних навичок і стратегій, що сприяють підвищенню ймовірності досягнення бажаного результату [3]. У свою чергу, П. Фасіоне визначає його як цілеспрямований процес судження, який включає інтерпретацію, аналіз, оцінювання та саморегуляцію [4].

Основними характеристиками критичного мислення є: логічність і послідовність; самостійність; аргументованість; рефлексивність; відкритість до альтернативних думок.

Критичне мислення формується поступово і потребує систематичної педагогічної підтримки, що особливо важливо у процесі підготовки майбутніх учителів.

Професійна діяльність учителя інформатики безпосередньо пов’язана з роботою з інформацією, цифровими ресурсами та технологіями. У зв’язку з цим критичне мислення виступає необхідною умовою його ефективної діяльності.

Майбутній педагог повинен уміти:

оцінювати достовірність інформації в мережі Інтернет;

аналізувати програмні продукти та цифрові ресурси;

обирати оптимальні методи навчання;

формувати в учнів навички інформаційної безпеки та медіаграмотності.

Як зазначає Н. В. Морзе, сучасний учитель інформатики має виступати не лише транслятором знань, а й фасилітатором навчального процесу, який сприяє розвитку самостійного мислення учнів [2, с. 56].

Таким чином, критичне мислення забезпечує здатність педагога адаптуватися до швидких змін у сфері технологій і ефективно використовувати їх у навчанні.

Формування критичного мислення у майбутніх педагогів з інформатики здійснюється через використання сучасних педагогічних методів і технологій.

- Проблемне навчання

Проблемне навчання передбачає створення навчальних ситуацій, у яких студенти стикаються з необхідністю самостійного пошуку рішень. Наприклад, аналіз помилок у програмному коді або розробка алгоритму розв’язання задачі сприяють розвитку аналітичного мислення [3].

- Метод проєктів

Проєктна діяльність дозволяє студентам самостійно працювати з інформацією, аналізувати її та створювати власні продукти (вебсайти,

презентації, навчальні матеріали). Це сприяє формуванню навичок дослідження та критичного оцінювання інформації [2, с. 78].

- Дискусії та дебати

Організація дискусій допомагає студентам навчитися аргументувати власну позицію, аналізувати різні точки зору та робити обґрунтовані висновки. Тематика може включати питання кібербезпеки, використання штучного інтелекту, етичні аспекти цифрових технологій.

- Аналіз кейсів (case-study)

Метод кейсів передбачає розгляд реальних або змодельованих педагогічних ситуацій. Наприклад, вибір цифрового інструменту для навчання або організація дистанційного уроку. Це сприяє формуванню практичних навичок прийняття рішень [1, с. 45].

- Використання цифрових технологій

Застосування сучасних цифрових інструментів (Scratch, Google Sites, онлайн-платформи) стимулює активну пізнавальну діяльність студентів та сприяє розвитку критичного мислення через аналіз і створення інформаційних продуктів.

Ефективність формування критичного мислення залежить від організації освітнього процесу. До основних умов належать: активне залучення студентів до навчання; використання інтерактивних методів; створення проблемних ситуацій; організація рефлексії; інтеграція ІКТ у навчальний процес.

Відповідно до концепції Нової української школи, розвиток критичного мислення є одним із ключових завдань сучасної освіти [5].

Подальший розвиток підготовки педагогів з інформатики пов’язаний із: інтеграцією STEM-освіти; використанням цифрових освітніх платформ; розвитком медіаграмотності; впровадженням інноваційних педагогічних технологій.

Особливу роль відіграє поєднання критичного мислення з цифровою компетентністю, що дозволяє формувати конкурентоспроможного фахівця.

Критичне мислення є необхідною складовою професійної підготовки педагогів з інформатики. Воно забезпечує ефективну роботу з інформацією, сприяє розвитку аналітичних здібностей та формує здатність до прийняття обґрунтованих рішень.

Формування критичного мислення потребує системного підходу, який передбачає використання сучасних методів навчання, інтерактивних технологій та цифрових інструментів. У результаті підготовка майбутніх учителів інформатики стає більш ефективною та відповідає вимогам сучасного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічна проблема. Київ : Освіта, 2020.

2. Морзе Н. В. Інформатика: навчання і розвиток особистості. Київ : Академія, 2018.
3. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New York : Psychology Press, 2014.
4. Facione P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. California, 1990.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти. Київ : МОН України, 2016.

САВЧЕНКО Ірина Віталіївна

УСВІДОМЛЕНЕ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Однією із сучасних серйозних проблем у підготовці майбутніх філологів є неусвідомлене читання або функціональна неграмотність. За умови, що сучасна молодь загалом виявляє інтерес до художніх текстів, маємо визнати: специфіка інтелектуального буття – швидка зміна інформаційного поля, кліповість мислення - призводить до поверхового, іноді фрагментарного сприйняття літературного тексту, без врахування традицій і новаторства, впливів і запозичень, підтекстів і алюзій.

Через нерозуміння художнього тексту або через невміння його розуміти формується безпорадність, а іноді і агресивність читача.

Також слід зважати і на сучасні тенденції сприйняття національного та світового літературного процесів, які посилилися у часи російсько-української війни. І для усвідомлення їх, для розуміння глибинних причин особливості функціонування національної літератури, окремих текстів сучасний літературознавець має критично мислити, виробляти власне бачення певних процесів (зокрема, російсько-українських літературних зв'язків, російськомовного корпусу літературних творів Г.Квітки-Основ'яненка, Є.Гребінки, Т.Шевченка, Марка Вовчка та інших). Розмитість оцінок, послуговування спадком радянського літературознавства не лише обмежить можливості гдибокого наукового сприйняття творів красного письменства, але й спотворить загальне бачення особливостей національної літератури.

Навички аналізу художньої структуру літературного тексту є необхідною умовою професійної підготовки студентів-філологів. І це спонукає до використання найрізноманітніших методик і технологій, які дозволять заглибитися у механізми побудови літературного тексту, побачити і усвідомити типологічні та генетичні зв'язки зі світовою на національною літературами.

Як зазначав Томас Фостер, «…професор філології… але значну частину уваги скеровує на інші елементи роману. Як постає цей ефект? На кого подібний

той персонаж? Це ж уже казав Данте? Якщо ви навчитеся ставити ці запитання й рознлядати літературні твори крізь їхню призму, то почнете читати й розуміти літературу по-новому [1, 22].

Американський філософ і педагог Мартімер Адлер визначив чотири методи читання:

- елементарний – вміння читати слова й розуміти їхній зміст, стежити за основним сюжетом твору;
- інспекційний – доречний при ознайомленні з великим масивом інформації в умовах дефіциту часу, читання «по діагоналі»;
- аналітичний – найпродуктивніший, бо дозволяє зануритися в текст. Це повільне читання з нотатками, паралельна робота з довідковою літературою (словники, енциклопедії), перехід за посиланнями. Основне завдання – абсолютне розуміння й засвоєння ідей, сентенцій, алюзій, викладених у тексті;
- дослідницький – професійний інструмент письменників та науковців. Одночасне читання декількох книг певної теми з метою перевірки власної гіпотези [2].

Як показує наш досвід роботи, дуже продуктивною є технологія аналітичного або усвідомленого читання. Вона передбачає:

- орієнтування в структурі тексту та розуміння його цілісного змісту;
- віднайдення і усвідомлення прихованих сенсів;
- виокремлення основної інформації;
- інтерпретування тексту: глибше зрозуміти думки і позицію автора («зазирнути в голову автора»);
- визначити авторські засоби досягнення певного ефекту
- прослідкувати, як функціонують оповідні механізми;
- усвідомлення логічних та причинно-наслідкових зв’язків у тексті;
- рефлексування щодо змісту та форми твору.

Таке читання допомагає сформувати читацький досвід – «бібліотеку вражень» (Любко Дереш).

Працюючи у технології усвідомленого читання, студент має можливість:

- зануритися в текст через перечитування конкретних уривків. Це дозволяє актуалізувати повторювані образи, композиційні закономірності тощо;
- зосередитися власне на тексті й на тому, ЯК він написаний: читач/читачка осягає естетику тексту;
- читати з олівцем: максимальна концентрація і виокремлення найсуттєвішого;
- пошуку відповідей на запитання, які виникають після читання. Саме оцей момент у процесі роботи з текстом і дозволяє попрацювати з причинно-наслідковими зв’язками, визначити закономірності появи такого тексту у літературному процесі, а також аргументовано визначити власну оцінку творові.

«Входження» у твір через технологію усвідомленого читання дозволяє виявити численні зв’язки конкретного твору з іншими:

- типологічні властивості, на основі яких відносимо твір до певного літературного роду, жанру;
- домінуюча естетична категорія (піднесене, романтичне, ідилічне, трагічне тощо);
- ритмічна організація мовлення;
- стильова домінанта (сюжетність/описовість, психологізм, номінативність/риторичність);
- ознаки літературного напрямку (символізм/футуризм/неокласицизм тощо);
- «чуже слово»: цитата, ремінісценція, алюзія (літературні, історико-соціальні, мистецькі тощо).

Технологія усвідомленого читання застосовується у роботі зі студентами-філологами І-ІІІ курсів. Конкретними результатами є посилення зацікавлення в роботі з художнім текстом, вміння висловлювати власні – іноді контраверсійні до офіційної літературознавчої науки - думки і судження та аргументувати їх, спираючись на художній текст.

Особливо вдалим для формування літературознавчого оціночного судження було застосовування усвідомленого читання стосовно вивчення текстів Григорія Квітки-Основ'яненка, Анатоля Свидницького, Пантелеймона Куліша, Валер'яна Підмогильного та Юрія Яновського.

Список використаних джерел:

1. Фостер, Тома К. Читай як професор. Жвавий і захопливий посібник з читання між рядків / Томас К. Фостер; пер. з англ. Я.Стріхи. – К.: Темпора, 2021.
2. Адлер М. Дж. Як прочитати книгу. Класичний посібник із розумного читання / Мортімер Дж. Адлер, Чарльз Ван Дорен; пер. з англ. І Дубей, В.Зайця. – К.: Вид. група КМ-БУКС, 2018.

САМІЛИК Валентина Іванівна

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасній системі освіти формування критичного мислення є одним із ключових завдань підготовки майбутніх учителів. Це зумовлено необхідністю виховання фахівців, здатних не лише відтворювати знання, а й аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення. Одним із ефективних майданчиків для цього є освітній компонент «Основи екології», де теоретичні знання переплітаються з гострими практичними викликами сьогодення. Відповідно до авторського підходу, студентам пропонуються завдання, що потребують пояснення причин і наслідків явищ, наприклад аналіз змін в екосистемах або вплив діяльності людини на довкілля. Це сприяє розвитку вмінь

критично аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати висновки.

Важливим аспектом є аналіз і відбір інформації. Завдання часто містять надлишкову або різнопланову інформацію, і студент повинен визначити, що є суттєвим. Наприклад, при оцінюванні екологічних рішень або матеріалів необхідно відокремити факти від припущень, що формує інформаційну грамотність.

Особливу роль відіграє вміння бачити проблему з різних позицій. Багато завдань не мають однозначної відповіді (наприклад, чи доцільно висаджувати певні види рослин або який матеріал є більш екологічним). У процесі їх розв'язання студент порівнює альтернативи, враховує екологічні, соціальні та економічні аспекти, що є важливою ознакою зрілого критичного мислення.

Ще одним ключовим компонентом є аргументація та доказовість. Здобувачі повинні не просто висловити думку, а підкріпити її логічними аргументами та фактами. Таким чином формується здатність будувати переконливу позицію та уникати поверхневих суджень.

Значну увагу приділено прийняттю рішень в умовах невизначеності. У реальних екологічних ситуаціях часто немає ідеального варіанту, тому майбутні вчителі вчаться оцінювати ризики, прогнозувати наслідки та обирати найбільш доцільне рішення. Це розвиває відповідальність і критичність мислення.

Не менш важливою є рефлексія як складник критичного мислення. Відповідні завдання спонукають оцінювати власні думки, дії та досвід, ставити під сумнів власні припущення та вдосконалювати підходи до розв'язання проблем.

Крім того, такі завдання стимулюють творче (дивергентне) мислення, яке є невід'ємною частиною критичного. Пошук кількох рішень проблеми, створення проєктів, інфографік чи коміксів розширює мислення та допомагає знаходити нестандартні підходи.

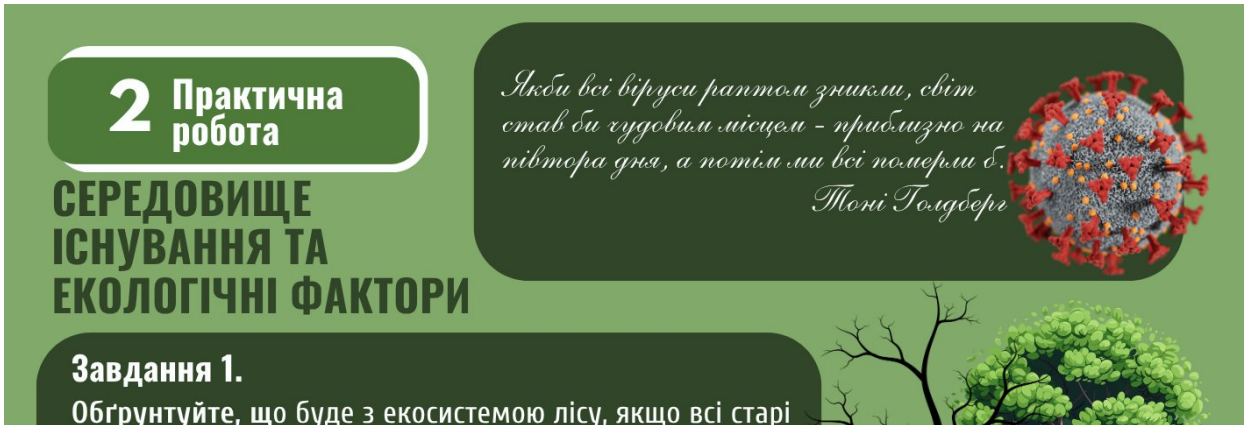

Рис. 1. Приклад практичних завдань як засобу формування критичного мислення майбутніх учителів у процесі вивчення основ екології

Завдання, що базуються на реальних життєвих ситуаціях, дозволяють студентам застосовувати набуті знання у практичному контексті. Це підвищує мотивацію до навчання та формує готовність до розпізнавання маніпуляцій та фейків.

Отже, використання проблемно-пошукових професійно орієнтованих завдань є ефективним інструментом формування критичного мислення майбутніх учителів, оскільки забезпечує активну, осмислену та практично спрямовану навчальну діяльність.

СЕРБУЛ Олександр Миколайович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ АВТОМАТИЧНОГО УПРАВЛІННЯ»

Анотація

У роботі розглянуто особливості формування критичного мислення студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення дисципліни «Теорія автоматичного управління». Показано, що ефективне засвоєння матеріалу можливе лише за умови переходу від формального оперування математичними моделями до їх усвідомленого аналізу, інтерпретації та застосування в умовах невизначеності. Запропоновано методичні підходи до інтеграції критичного мислення в усі етапи навчального процесу – від вивчення базових понять до синтезу систем.

Ключові слова: критичне мислення, теорія автоматичного управління, математичне моделювання, стійкість систем, якість управління, інженерна освіта.

Вступ

Сучасна інженерна освіта орієнтована не лише на передачу знань, а й на формування здатності до самостійного аналізу, прийняття рішень та роботи в умовах невизначеності. У цьому контексті критичне мислення виступає ключовою компетентністю майбутнього інженера.

Дисципліна «Теорія автоматичного управління» (ТАУ) є фундаментальною для підготовки фахівців у галузі автоматизації, робототехніки та кіберфізичних систем. Вона базується на складному математичному апараті та абстрактних моделях, що часто призводить до формального засвоєння матеріалу без глибокого розуміння його сутності. Це створює суперечність між теоретичною підготовкою студентів і вимогами реальної інженерної практики.

Об’єкт дослідження – процес підготовки студентів технічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – формування критичного мислення студентів у процесі викладання дисципліни «Теорія автоматичного управління», зокрема методичні підходи, етапи та засоби інтеграції критичного мислення в навчальний процес.

Метою даної роботи є обґрунтування підходів до формування критичного мислення студентів у процесі викладання дисципліни «Теорія автоматичного управління» та демонстрація їх реалізації в межах навчальної програми.

Основна частина.

Важливо визначити роль критичного мислення як у інженерній освіті загалом, так і у вивченні дисципліни «Теорія автоматичного управління». Критичне мислення в інженерній освіті передбачає здатність: аналізувати вихідні припущення; оцінювати коректність моделей; порівнювати альтернативні методи; інтерпретувати результати розрахунків; приймати обґрунтовані рішення.

У контексті ТАУ це особливо важливо, оскільки одна й та сама система може бути описана різними математичними моделями, а результати аналізу значною мірою залежать від обраних методів і допущень.

При цьому доцільно розрізняти формування критичного мислення на різних етапах вивчення дисципліни. Зокрема, на початковому етапі, де відбувається осмислення базових понять і моделей, вивчається історія розвитку науки про управління та основні поняття важливо акцентувати увагу не лише на визначеннях, а й на їх еволюції та обмеженнях.

Наприклад, при розгляді математичних моделей регульованих об’єктів доцільно ставити питання: наскільки модель відповідає реальному об’єкту; які фактори були проігноровані; як зміниться поведінка системи при відхиленні від ідеальних умов?

Такий підхід дозволяє уникнути формального засвоєння та формує аналітичне ставлення до навчального матеріалу.

На етапі аналізу структур і принципів функціонування технічних систем, при вивченні структурних схем систем автоматичного управління важливо навчити студентів бачити за схемою фізичний зміст процесів, аналізувати роль кожного елемента, оцінювати вплив зворотних зв’язків.

Ефективним є використання завдань типу: «Як зміниться поведінка системи при видаленні зворотного зв’язку?»; «Чи завжди збільшення коефіцієнта підсилення покращує якість управління?» Це стимулює розвиток причинно-наслідкового мислення.

На етапі формування вмінь критичного застосування математичних методів аналізу стійкості та динаміки систем студенти часто сприймають критерії стійкості як алгоритм, не замислюючись над їх сутністю.

Для розвитку критичного мислення доцільно порівнювати різні критерії (алгебраїчні та частотні), аналізувати їх переваги та обмеження, виконувати перевірку результатів кількома методами. Наприклад, визначення стійкості системи одночасно за критеріями Гурвіца та Найквіста дозволяє глибше зрозуміти природу стійкості.

Наступним етапом вивчення дисципліни є інтерпретація показників якості систем. Оцінювання якості систем автоматичного управління є одним із

ключових аспектів. Важливо навчити студентів не лише обчислювати показники, а й інтерпретувати їх. Зокрема, слід проводити аналіз, чи є допустимим задане перерегулювання; як компроміс між швидкодією і стійкістю впливає на систему; чи відповідають результати технічним вимогам. Це формує інженерне мислення та здатність приймати практичні рішення.

Кінцевим етапом вивчення являється синтез систем, який є найвищим рівнем критичного мислення. Етап синтезу систем автоматичного управління вимагає від студентів вибору адекватного методу, обґрунтування параметрів системи, оцінки альтернативних рішень.

Особливо ефективними є задачі з відкритим результатом, де можливі кілька правильних підходів. Це сприяє розвитку творчого та критичного мислення одночасно.

Важливо виробити методичні підходи до розвитку і ефективного формування критичного мислення. Зокрема доцільно використовувати такі підходи:

- проблемно-орієнтоване навчання – постановка задач, наближених до реальних інженерних ситуацій.
- моделювання та експеримент – використання програмних засобів для аналізу поведінки систем.
- порівняльний аналіз – дослідження різних методів розв’язання однієї задачі.
- аналіз помилок – розбір типових помилок і некоректних рішень.
- дискусійні методи – обговорення альтернативних підходів до розв’язання задач.

Впровадження зазначених підходів у навчальний процес дозволяє підвищити рівень розуміння матеріалу; сформувати навички самостійного аналізу; підготувати студентів до вирішення реальних інженерних задач; зменшити залежність від шаблонних алгоритмів розв’язання.

Висновки

Критичне мислення є невід’ємною складовою підготовки сучасного інженера. У контексті викладання дисципліни «Теорія автоматичного управління» воно забезпечує перехід від формального засвоєння знань до їх усвідомленого застосування. Інтеграція елементів критичного мислення у всі етапи навчального процесу – від базових понять до синтезу систем – дозволяє сформувати фахівця, здатного ефективно діяти в умовах складності та невизначеності сучасних технічних систем. Важливим результатом такого підходу є також розвиток здатності до самостійного прийняття рішень, аналізу альтернатив та обґрунтування інженерних рішень. Це сприяє підвищенню якості професійної підготовки та адаптивності випускників до реальних умов інженерної діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробкою інтерактивних методів навчання, використанням цифрових технологій та адаптивних освітніх

середовищ для розвитку критичного мислення у технічній освіті, а також із оцінюванням ефективності запропонованих підходів у практиці викладання.

Список використаних джерел:

1. Гоголюк П.Ф., Гречин Т.М. Теорія автоматичного керування: навч. посіб. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. 280 с.
2. Конверський А.Є. Критичне мислення: підручник для студентів закладів вищої освіти. Київ: Центр навчальної літератури, 2024. 340 с.
3. Тягло О.В. Критичне мислення: навчальний посібник. Харків: Вид-во Харківського національного університету внутрішніх справ, 2008. 188 с.

СИВОКОНЬ Юрій Михайлович

МЕТОДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗІ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КЛАСИЧНИЙ ТАНЕЦЬ»

У сучасних умовах глобальної трансформації мистецької освіти та інтенсивної цифровізації культурного простору особливої ваги набуває підготовка фахівців, здатних не лише до технічно досконалого відтворення складного хореографічного тексту, а й до глибокого аналітичного осмислення кожного аспекту своєї професійної діяльності. Традиційна методика викладання класичного танцю, яка впродовж десятиліть базувалася переважно на репродуктивному підході та жорсткій ієрархічній системі взаємодії між педагогом та студентом за принципом дзеркального копіювання, сьогодні потребує докорінного переосмислення через активне впровадження інноваційних стратегій суб’єкт-суб’єктного навчання. Стрімкий розвиток сучасної хореографії вимагає від виконавця не просто автоматизму, а високого рівня усвідомленості, що дозволяє зберігати здоров’я апарату та забезпечувати художню переконливість образу. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена об’єктивною необхідністю виховання інтелектуально активного хореографа, який володіє розвиненими навичками критичного мислення для самостійної та концептуальної інтерпретації класичної спадщини, ефективного розв’язання складних композиційних завдань та швидкої адаптації до динамічних і часто

Проблема формування критичного мислення та всебічного розвитку професійної компетентності майбутніх хореографів у контексті запитів сучасної вищої школи активно досліджується українськими науковцями, серед яких слід назвати Т. Бородіну, О. Гриценко, С. Твердохліба, М. Ткаченко та ін.

Специфіку інтеграції класичного танцю з іншими фаховими дисциплінами для формування цілісних компетентностей вивчають В. Башкірова, О. Нестеров, В. Федь та ін., акцентуючи увагу на важливості міждисциплінарних зв’язків, що дозволяють глибше зрозуміти природу хореографічного мистецтва. Вагомий

внесок у розробку інноваційних методик мистецької освіти зробили О. Плахотнюк, Г. Полякова, Л. Мова, О. Реброва, Ю. Стребкова та ін.

Мета статті полягає у розгляді специфічних методів розвитку критичного мислення майбутніх фахівців хореографічного мистецтва в процесі опанування дисципліною «Класичний танець.

Розгляд поняття критичного мислення в контексті хореографічної підготовки дозволяє визначити його як складний та багатогранний когнітивний процес, що охоплює здатність здобувача освіти приймати зважені рішення на основі аналізу власних м'язово-суглобових відчуттів, синтезувати складну музичну та пластичну інформацію, а також критично оцінювати результативність виконання технічних елементів з позицій анатомічної доцільності та естетичної цілісності. Цей тип мислення не є простою сумою накопичених теоретичних знань, а виступає як активна інтелектуальна позиція, що дозволяє сучасному фахівцю свідомо відокремлювати конструктивні методи роботи від застарілих догм [3].

При цьому структура зазначеного феномену є ієрархічною та інтегрує в собі когнітивний компонент, що передбачає глибоке знання логіки руху, емоційно-ціннісний складник, спрямований на усвідомлення художнього образу, а також діяльнісний аспект, який безпосередньо проявляється у здатності до миттєвої корекції помилок безпосередньо у процесі виконання. Основні функції критичного мислення в такому разі полягають у забезпеченні тотального самоконтролю виконавця над кожною фазою руху, рішучому запобіганні механічному та бездумному копіюванню запропонованих зразків, а також у постійному стимулюванні творчого пошуку найбільш оптимальних засобів пластичної виразності [4].

У межах цього процесу класичний танець відіграє ключову роль, оскільки він являє собою чітко впорядковану систему, де кожен рух базується на фундаментальних законах фізики та естетики. Заняття даною дисципліною професійно тренують розум майбутнього митця, адже студенту необхідно одночасно контролювати безліч деталей, починаючи від правильного положення кистей рук і закінчуючи розворотом стопи. Вивчення суворих академічних правил класичного танцю дає можливість навчитися системно аналізувати матеріал, розкладати складні па на прості елементи та глибинно розуміти специфіку роботи тіла, що стає першим кроком до формування аналітичного погляду.

Серед ключових методів розвитку критичного мислення у процесі вивчення дисципліни «Класичний танець», ми пропонуємо впроваджувати такі інноваційні практики як метод компаративного аналізу виконавських шкіл «Полілог традицій», в межах якого здійснюється ретельний перегляд та аналіз виконання ідентичних варіацій представниками різних світових хореографічних шкіл. Студентам важливо усвідомити, як саме ідеологічні та культурні особливості різних країн вплинули на нюанси виконання рухів або динаміку

стрибків, оскільки це стимулює їх до свідомого вибору власної виконавської стилістики. Сутність цього методу полягає у виявленні відмінностей у роботі опорного апарату та музичних акцентах, що змушує студента не просто спостерігати, а критично осмислювати варіативність класичної норми через порівняння академічних стандартів [1].

Не менш важливим у цьому контексті є метод біомеханічної деконструкції «Анатомічний пазл», де під час вивчення складних обертів викладач пропонує студентам самостійно визначити критичний момент порушення вертикальної осі. Розуміння того, як центр ваги зміщується під час виконання складних вправ, дозволяє студенту не лише уникати професійних травм, а й працювати значно продуктивніше. Шляхом групового обговорення того, як саме має відбуватися комплексна взаємодія різних груп м’язів для стабілізації корпусу, студенти поступово приходять до розуміння фізичної природи кожного руху, що повністю виключає сліпе наслідування зовнішньої форми на користь функціональності [2].

Також надзвичайно дієвим інструментом виступає метод рефлексивного щоденника «Професійний самоаналіз», який передбачає регулярну фіксацію студентом не тільки переліку вправ, а й глибоку письмову рефлексію щодо успішності засвоєння комбінацій. Такий підхід допомагає структурувати процес навчання, перетворюючи його з набору випадкових зауважень на послідовну траєкторію особистісного розвитку. Для підвищення ефективності рекомендується використовувати структуровані запитання, які спонукають до пошуку альтернативних способів розподілу ваги тіла, що сприяє розвитку здатності до самооцінювання та перетворює суб’єктивний досвід на об’єктивне знання.

Інноваційний підхід «Педагогічний реверс» полягає у залученні студентів до пошуку та логічного виправлення штучно створених помилок, що спонукає майбутнього фахівця до миттєвого аналізу дій та підсилює інтелектуальну складову виконавського процессу, що формує навички професійної експертизи, де вміння бачити причину помилки є ціннішим за вміння просто її констатувати. Наприклад, викладач може свідомо продемонструвати неправильний розподіл зусилля, а студент повинен не лише вказати на технічний недолік, а й пояснити його наслідки для подальшої координації.

Метод контекстуального моделювання технічних ризиків «Адаптивний інтелект» полягає у створенні штучних умов, що потребують термінового коригування техніки. Такі вправи вчать студентів швидко реагувати на непередбачувані обставини сцени, розвиваючи здатність до екстреного аналізу та прийняття раціональних рішень у нестандартних ситуаціях. Разом із цим надзвичайно продуктивним є метод семантичної деконструкції «Смислова вертикаль», де студенти пояснюють етимологічне значення назви руху, що допомагає зрозуміти внутрішню естетичну логіку елемента та уникнути формалізму, наповнюючи кожен жест глибоким змістом [3].

Для максимального розширення методичного інструментарію доцільно використовувати метод евристичного діалогу «Питання до тіла», під час якого студент самостійно припускає найскладніші моменти переходу ваги перед початком виконання нової вправи. Це стимулює прогностичну функцію мислення, яка є невід'ємною частиною професійної майстерності хореографа. Крім того, впровадження методу взаємного рецензування «Партнерський аудит» дозволяє студентам практикуватися у наданні конструктивної критики, що не лише розвиває їхню спостережливість, а й вчить сприймати зауваження як інструмент вдосконалення [4].

Реалізація зазначеного комплексу методів дозволяє перетворити урок класичного танцю з монотонного тренування на високоефективну інтелектуальну лабораторію. Методичні рекомендації включають обов'язкове чергування фаз фізичного навантаження з фазами вербального аналізу, що дозволяє інтегрувати когнітивний досвід безпосередньо у м'язову пам'ять. При цьому важливо, щоб викладач виступав не як єдине джерело істини, а як модератор дискусії, що спрямовує студентів до самостійних висновків.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що системний розвиток критичного мислення у майбутніх фахівців в галузі хореографічного мистецтва постає визначальною складовою їхньої успішної соціалізації, яка дозволяє особистості вийти за межі суто технічного функціонування. Сучасний ринок праці вимагає від хореографа гнучкості та здатності до критичного переосмислення власного доробку, що закладається саме на етапі фахової підготовки завдяки використанню сучасних методів аналізу та рефлексивних практик.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на проектування цифрових інструментів оцінювання когнітивного розвитку студентів та розробку мультимедійного забезпечення для біомеханічного контролю рухів, оскільки встановлення зв'язку між критичним мисленням і профілактикою травм є вагомим чинником для забезпечення професійної стабільності та зміцнення трудового потенціалу представників хореографічної галузі.

Список використаних джерел:

1. Гриценко О. Е., Бородіна Т. М. Розвиток м'яких навичок здобувачів хореографічної освіти через призму професійної майстерності викладача в освітньому процесі. Актуальні проблеми мистецької педагогіки. 2025. Вип. 1 (8). С. 6–9. URL: https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/147/138 (дата звернення: 23.04.2026).

2. Нестеров О. М., Башкірова В. В., Федь В. В. Формування професійних компетентностей хореографа через інтеграцію класичного та народно-сценічного танцю. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. № 24. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17737528.

3. Твердохліб С. С. Розвиток аналітично-творчого мислення й творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в процесі інтерпретаційної

діяльності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 62, т. 1. С. 133–137. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_1/29.pdf (дата звернення: 23.04.2026).

4. Ткаченко М. В. Формування готовності майбутніх хореографів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності: дис. … канд. пед. наук: 011. Полтава, 2023. 273 с. URL: https://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/dysertacziya-tkachenko-m.v..pdf (дата звернення: 23.04.2026).

СИЗЬОН Олександр Олександрович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Сучасна освітня парадигма орієнтується на формування ключових компетентностей, серед яких особливе місце посідає критичне мислення як здатність до аналізу, оцінювання інформації, аргументованого прийняття рішень та розв’язування проблем. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів фізики розвиток критичного мислення набуває особливої значущості, оскільки фізика як наука передбачає глибоке розуміння закономірностей природи, уміння аналізувати явища та робити обґрунтовані висновки.

Критичне мислення майбутнього вчителя фізики розглядається як інтегративна якість, що поєднує логічне, аналітичне та рефлексивне мислення, а також здатність до наукового пізнання. Воно забезпечує не лише ефективне засвоєння фахових знань, але й готовність до їх практичного застосування у педагогічній діяльності, зокрема в організації навчального процесу, постановці проблемних завдань та розвитку пізнавальної активності учнів.

Здатність ефективно працювати з інформаційними ресурсами, самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці є важливою перевагою фахівця для професійного зростання у відповідній галузі [1]. Саме тому освітній процес у закладах вищої освіти доцільно будувати на проблемно-орієнтованій основі, спрямовуючи його на розвиток інтелектуальних умінь і критичного мислення майбутніх учителів.

Критичне мислення полягає у здатності аналізувати інформацію, що є необхідною умовою навчання протягом життя та адаптації до змін у сучасному світі. Воно передбачає відкритість до нових ідей у поєднанні з їх критичним осмисленням. Важливою складовою є також уміння оцінювати інформацію не лише на основі власних знань, а й з позицій наукового світогляду [2].

Критичне мислення є надзвичайно важливим у вивченні фізики, оскільки ця наука ґрунтується не на запам’ятовуванні фактів, а на розумінні закономірностей, аналізі явищ і перевірці гіпотез. Воно дає змогу учням

осмислювати фізичні процеси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати достовірність отриманих результатів і робити обґрунтовані висновки. Під час розв'язування задач, проведення експериментів і моделювання явищ критичне мислення допомагає виявляти помилки, порівнювати різні підходи та знаходити оптимальні рішення. Крім того, воно сприяє формуванню наукового світогляду, розвитку самостійності та здатності застосовувати знання у нових ситуаціях, що є важливою складовою сучасної фізичної освіти.

Формування критичного мислення у майбутніх учителів фізики є цілеспрямованим процесом, що поєднує теоретичну підготовку з активною практичною діяльністю. Воно здійснюється через використання проблемного навчання, коли студенти аналізують фізичні ситуації, висувають гіпотези та обґрунтовують рішення, а також через дослідницьку й експериментальну діяльність, що передбачає перевірку припущень і оцінювання результатів. Важливу роль відіграє робота з інформаційними джерелами, яка формує вміння оцінювати достовірність даних і порівнювати різні наукові підходи. Ефективними є інтерактивні методи навчання — дискусії, кейси, дебати, що розвивають аргументацію та здатність відстоювати власну позицію. Значний потенціал має використання цифрових технологій, зокрема симуляцій і віртуальних лабораторій, які дозволяють аналізувати фізичні процеси та перевіряти гіпотези. Важливим компонентом є також рефлексія, що сприяє усвідомленню власної діяльності та вдосконаленню мислення, забезпечуючи формування готовності до ефективної професійної діяльності.

Сучасні технології відіграють важливу роль у формуванні критичного мислення майбутніх учителів фізики, оскільки забезпечують умови для активного аналізу, моделювання та осмислення навчального матеріалу. Використання цифрових засобів, зокрема комп'ютерних симуляцій, віртуальних лабораторій та інтерактивних моделей, дає змогу не лише спостерігати фізичні явища, а й перевіряти гіпотези, змінювати параметри експериментів і оцінювати результати. Це сприяє розвитку вмінь критично аналізувати інформацію, порівнювати різні способи розв'язання задач і робити обґрунтовані висновки. Крім того, такі технології розвивають дослідницькі навички, самостійність і рефлексію, адже студенти можуть аналізувати власні дії та вдосконалювати підходи до вирішення навчальних проблем.

Майбутні вчителі, які володіють критичним мисленням, здатні по-різному інтерпретувати та оцінювати інформацію, виявляти суперечності в текстах і аналізувати їхню структуру, а також аргументовано відстоювати власну позицію, враховуючи не лише логіку, а й погляди співрозмовника. Вони впевнено працюють із різними типами інформації та ефективно використовують різноманітні ресурси. На ціннісному рівні такі студенти відкриті до взаємодії в інформаційному просторі, визнають багатоманітність світу та можливість існування різних точок зору в межах загальнолюдських цінностей [3].

Роль підготовки майбутнього вчителя фізики у формуванні критичного мислення є ключовою, оскільки саме педагог виступає носієм і провідником цієї якості в освітньому процесі. Майбутній учитель має сам володіти критичним мисленням, тобто вміти аналізувати фізичні явища, оцінювати інформацію та робити обґрунтовані висновки. Важливим компонентом підготовки є здатність ставити проблемні та відкриті запитання, які стимулюють пізнавальну активність учнів і спонукають їх до самостійного пошуку відповідей. Крім того, вчитель фізики повинен уміти організовувати дослідницьку діяльність, зокрема планувати й проводити експерименти, аналізувати результати та формувати наукові узагальнення. Такий підхід забезпечує розвиток критичного мислення як у самого педагога, так і в учнів, і сприяє підвищенню якості навчання фізики.

Отже, критичне мислення є обов'язковою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя фізики, оскільки забезпечує здатність до аналізу, оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень. Його розвиток сприяє підвищенню якості навчання фізики, формуванню глибокого розуміння фізичних явищ і активізації пізнавальної діяльності учнів. Водночас орієнтація на формування критичного мислення відповідає сучасним викликам освіти, пов'язаним із цифровізацією, зростанням обсягів інформації та необхідністю підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Список використаних джерел:

1. Дущенко,О.(2021).Сучасний стан цифрової трансформації освіти. Фізико-математична освіта, 28 (2), 40–45.
2. Починкова, М. М. (2019). Дефініція «Критичне мислення» у науковому педагогічному дискурсі. Освіта та педагогічна наука, 1 (170), 37–48.
3. Martin, E.M.(2018).Teaching critical-thinking skills: a strategic-management class project.Journal of Instructional Pedagogies, 21. URL: http://www.aabri.com/manuscripts/182793.pdf

СИТНІК Світлана Володимирівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасна професійна підготовка майбутніх психологів відбувається в умовах інтенсивних соціальних змін, цифровізації освіти, інформаційного перенавантаження, поширення кризових ситуацій та зростання кількості запитів на психологічну допомогу. У таких умовах особливої значущості набуває здатність майбутнього фахівця не лише засвоювати теоретичні знання, а й самостійно аналізувати інформацію, відрізняти факти від припущень, критично

оцінювати різні джерела, обґрунтовувати власні професійні рішення та відповідально застосовувати психологічні знання у практичній діяльності.

Для майбутнього психолога критичне мислення є однією з базових професійно важливих якостей, оскільки психологічна практика передбачає постійну роботу зі складними життєвими ситуаціями, емоційними станами, суперечливими переживаннями, особистісними конфліктами, результатами психодіагностики та різними інтерпретаціями поведінки людини. Психолог не може спиратися лише на інтуїцію, перше враження або готові шаблони. Він має вміти аналізувати ситуацію в цілісному контексті, ставити уточнювальні запитання, перевіряти власні припущення, бачити межі своїх висновків і приймати рішення з урахуванням етичних та наукових вимог професії.

Особливого значення проблема розвитку критичного мислення набуває в умовах активного впливу інтернет-медіа, соціальних мереж, популярного психологічного контенту та матеріалів, створених за допомогою цифрових технологій. Майбутні психологи часто отримують інформацію не лише з підручників і наукових статей, а й з відкритих онлайн-джерел, які не завжди є достовірними, науково обґрунтованими та етично коректними. Тому професійна підготовка психолога має бути спрямована не тільки на накопичення знань, а й на формування здатності критично працювати з інформацією, перевіряти її, порівнювати різні позиції та уникати поверхових або псевдонаукових пояснень.

У межах сучасної професійної освіти критичне мислення розглядається як важлива складова компетентнісної підготовки фахівців. У дослідженні Л. Усанової, І. Усанова та О. Штепи підкреслено, що критичне мислення забезпечує здатність особистості свідомо працювати з інформацією, аналізувати її, оцінювати аргументи, формувати власну позицію та приймати обґрунтовані рішення у професійній діяльності. Для майбутнього психолога це особливо важливо, оскільки його професійні висновки мають стосуватися не абстрактної ситуації, а реальної людини, її переживань, запитів, труднощів і життєвого контексту [9].

Сутність критичного мислення майбутніх фахівців розкривається у працях Л. Кравченко та О. Ільченко. Дослідники пов’язують його з умінням аналізувати, порівнювати, аргументувати, перевіряти достовірність інформації та робити висновки на основі логіки й доказів, а не лише суб’єктивних вражень. У підготовці майбутніх психологів це означає, що студент має навчитися не поспішати з інтерпретацією клієнтської ситуації, не зводити складну проблему до одного пояснення і не робити категоричних висновків без достатньої кількості даних [6].

У сучасних освітніх практиках розвитку критичного мислення, які аналізують Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкін та О. В. Цивон, важливе місце посідають проблемне навчання, аналіз ситуацій, групова дискусія, робота з джерелами, порівняння різних точок зору та рефлексія власної позиції. Для студентів-психологів такі форми роботи є особливо значущими, оскільки вони

сприяють переходу від пасивного засвоєння теорії до активного професійного мислення. Майбутній психолог має не просто знати визначення психологічних понять, а вміти застосовувати їх для аналізу реальних або змодельованих життєвих ситуацій [4].

Питання розвитку критичного мислення майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови розглядає О. В. Антонов. Автор акцентує увагу на тому, що робота з іншомовними текстами, дискусіями, аргументацією та порівнянням різних смислових позицій може виступати засобом розвитку аналітичності, самостійності суджень і здатності до обґрунтованого висловлення власної думки. Для майбутнього психолога це має практичне значення, оскільки професійна діяльність потребує вміння точно розуміти зміст висловлювань, бачити приховані смисли, ставити уточнювальні запитання і коректно формулювати власну позицію [1].

Філософсько-психологічний аспект критичного мислення представлено у працях Г. А. Балути, яка розглядає критичне мислення у зв’язку з когнітивними практиками освіти. У цьому підході критичне мислення постає не лише як набір інтелектуальних операцій, а як спосіб відповідального ставлення людини до знання, інформації, власних переконань і способів пізнання. Для майбутнього психолога така позиція є важливою, адже психологічна допомога вимагає від фахівця здатності усвідомлювати не тільки зміст інформації, а й власні упередження, очікування та можливі помилки інтерпретації [2].

Особливості формування критичного мислення майбутніх психологів у процесі вивчення математичних методів у психології досліджувала О. С. Вавринів. Авторка підкреслює, що робота з кількісними даними, статистичними показниками та результатами психодіагностики сприяє розвитку аналітичності, доказовості та обережності у формулюванні висновків. Для студентів-психологів це особливо важливо, оскільки інтерпретація результатів методик потребує не механічного прочитання числових показників, а розуміння їхнього психологічного змісту, обмежень і зв’язку з реальною ситуацією досліджуваного [3].

Значущим напрямом сучасних досліджень є також зв’язок критичного мислення з інформаційно-психологічною безпекою особистості. У дослідженні С. М. Симоненко та О. М. Грек критичне мислення розглядається як компонент інформаційно-психологічної безпеки студентів, що дає змогу особистості більш усвідомлено сприймати інформаційні впливи, знижувати вразливість до маніпуляцій і протистояти некритичному засвоєнню зовнішніх повідомлень. Для майбутніх психологів це має особливе значення, оскільки вони мають не лише самі критично працювати з інформацією, а й допомагати клієнтам орієнтуватися у складному інформаційному середовищі [8].

У межах дослідження критичного мислення важливим є також звернення до психодіагностичного інструментарію. Адаптація тесту критичного мислення Л. Старкі, здійснена О. Л. Луценко, дала можливість використовувати цю

методику для оцінювання здатності особистості аналізувати інформацію, встановлювати логічні зв'язки, розрізняти факти і припущення та робити обґрунтовані висновки. Для емпіричного вивчення критичного мислення майбутніх психологів ця методика є доречною, оскільки вона дозволяє не лише теоретично описувати критичність мислення, а й отримувати конкретні діагностичні показники [7].

Проблема рефлексивності як психологічного чинника критичного мислення також має важливе теоретичне значення. А. В. Карпов та В. В. Пономарьова розглядають рефлексивність як здатність особистості аналізувати власну діяльність, усвідомлювати її підстави, оцінювати результати, бачити помилки та планувати подальші дії. У професійній підготовці психологів рефлексивність забезпечує можливість аналізувати не лише поведінку клієнта, а й власну позицію фахівця, власні припущення, способи реагування та межі професійної компетентності [5].

Локус контролю, концептуально представлений у працях J. B. Rotter, також може розглядатися як важливий особистісний чинник критичного мислення. Інтернальний локус контролю пов'язаний зі схильністю людини пояснювати події власними діями, зусиллями та відповідальністю, тоді як екстернальний локус контролю відображає тенденцію пояснювати життєві події зовнішніми обставинами, випадковістю або впливом інших людей. Для майбутніх психологів інтернальна позиція є важливою, оскільки вона підтримує професійну самостійність, відповідальність, готовність аналізувати власні помилки і прагнення до саморозвитку [10].

Водночас проблема психологічних чинників критичного мислення майбутніх психологів потребує подальшого вивчення. Особливо важливо з'ясувати, які саме індивідуально-психологічні характеристики можуть бути пов'язані з розвитком критичного мислення. У цьому контексті значущими є рефлексивність і локус контролю. Рефлексивність забезпечує здатність особистості аналізувати власні думки, дії, рішення, помилки та професійні позиції. Локус контролю визначає, як людина пояснює причини своїх успіхів і невдач: через власні дії, зусилля й відповідальність або через зовнішні обставини, випадковість, вплив інших людей. Саме тому рефлексивність та локус контролю можуть розглядатися як важливі психологічні чинники критичного мислення майбутніх психологів.

Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічних чинників критичного мислення майбутніх психологів.

В емпіричному дослідженні взяли участь 62 майбутні психологи. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс теоретичних, емпіричних і математико-статистичних методів. До теоретичних методів належали аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел із проблеми критичного мислення, рефлексивності та локусу контролю. До емпіричних методів увійшли «Тест критичного мислення Л. Старкі» в адаптації

О. Луценко, методика визначення рівня рефлексивності А. В. Карпова та методика дослідження локусу контролю Дж. Роттера. Для обробки отриманих результатів було застосовано описову статистику, відсотковий аналіз і кореляційний аналіз за критерієм Спірмена.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що критичне мислення є складним психологічним утворенням, яке поєднує когнітивні, особистісні та регулятивні компоненти. До когнітивних компонентів належать уміння аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати різні погляди, знаходити суперечності та перевіряти аргументи. До особистісних компонентів належать інтелектуальна самостійність, відкритість до нового досвіду, готовність переглядати власну позицію, відповідальність за висновки. Регулятивний компонент проявляється у здатності контролювати процес мислення, не поспішати з оцінками, усвідомлювати власні упередження та перевіряти правильність прийнятого рішення.

Для майбутніх психологів критичне мислення має особливе професійне значення. Воно допомагає уникати формального підходу до клієнта, не зводити складну психологічну проблему до одного пояснення, не робити категоричних висновків на основі окремого симптому або одного результату методики. Наприклад, якщо студент аналізує випадок клієнта з високим рівнем тривожності, критичне мислення допомагає йому не обмежуватися загальним висновком про «тривожну особистість», а враховувати життєві обставини, стресові події, особливості самооцінки, соціальну підтримку, стиль мислення та можливі захисні реакції.

Рефлексивність виступає одним із важливих психологічних чинників критичного мислення, оскільки саме вона дає змогу людині аналізувати не лише зовнішню інформацію, а й власний процес мислення. Майбутній психолог із розвиненою рефлексивністю здатний поставити собі запитання: «На чому ґрунтується мій висновок?», «Чи достатньо в мене даних?», «Чи не впливає на мою оцінку особисте ставлення?», «Які ще пояснення цієї ситуації можливі?». Такі запитання є основою професійної обережності й допомагають уникати помилкових або поспішних рішень.

Локус контролю також має значення для розвитку критичного мислення. Інтернальний локус контролю сприяє активнішій позиції студента у навчанні, готовності брати відповідальність за результати, аналізувати власні помилки та шукати способи саморозвитку. Майбутні психологи з інтернальним локусом контролю частіше схильні розглядати труднощі не як нездоланні зовнішні перешкоди, а як завдання, які потребують аналізу, зусиль і пошуку рішень. Екстернальний локус контролю може ускладнювати розвиток критичного мислення, оскільки пов'язаний із пасивнішою позицією, очікуванням зовнішніх підказок, перенесенням відповідальності на обставини або інших людей.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що у вибірці майбутніх психологів критичне мислення переважно перебуває на середньому

рівні сформованості, що свідчить про наявність базових аналітичних умінь і водночас про потребу їх подальшого цілеспрямованого розвитку. Показники рефлексивності також мають переважно середній рівень вираженості, що вказує на здатність студентів до осмислення власних дій, рішень і навчально-професійного досвіду. Аналіз локусу контролю засвідчив переважання інтернальних та змішаних тенденцій, що свідчить про наявність у більшості досліджуваних певної готовності брати відповідальність за власні результати й професійне становлення. Водночас отримані дані підтверджують необхідність спеціальної роботи, спрямованої на розвиток критичності мислення, рефлексивності, самостійності та відповідального ставлення майбутніх психологів до власної професійної підготовки.

Для глибшого з'ясування психологічних чинників критичного мислення майбутніх психологів було проведено кореляційний аналіз за критерієм Спірмена. Критичне мислення має найсильніші прямі зв'язки із загальним рівнем рефлексивності ($r=0,64$; $p \leq 0,01$), інтернальним локусом контролю ($r=0,58$; $p \leq 0,01$), перспективною рефлексивністю ($r=0,56$; $p \leq 0,01$), актуальною рефлексивністю ($r=0,52$; $p \leq 0,01$) та ретроспективною рефлексивністю ($r=0,45$; $p \leq 0,05$). Це означає, що майбутні психологи з більш розвиненим критичним мисленням краще аналізують власні дії, усвідомлюють наслідки прийнятих рішень, здатні оцінювати ситуацію в момент її розгортання, враховувати попередній досвід і планувати подальші професійні кроки. Особливо важливо, що найвищий коефіцієнт кореляції встановлено між критичним мисленням і загальною рефлексивністю, адже це підтверджує значення самоаналізу для формування здатності майбутнього психолога мислити обґрунтовано, відповідально й професійно виважено.

Прямий зв'язок критичного мислення з інтернальним локусом контролю ($r=0,58$; $p \leq 0,01$) свідчить про те, що студенти, які схильні брати відповідальність за власні дії та результати навчання, мають вищу здатність до аналізу інформації, оцінювання аргументів і прийняття самостійних рішень. Це можна пояснити тим, що інтернальна позиція спонукає майбутнього психолога не чекати готових відповідей, а самостійно шукати пояснення, перевіряти власні висновки, аналізувати помилки та активно розвивати професійні компетентності.

Критичне мислення має також зворотний зв'язок з екстернальним локусом контролю ($r=-0,49$; $p \leq 0,01$). Це означає, що чим більше майбутні психологи схильні пояснювати свої успіхи й труднощі зовнішніми обставинами, випадковістю або впливом інших людей, тим нижчими можуть бути показники їхнього критичного мислення. Такий результат є важливим, оскільки екстернальна позиція може знижувати активність студента у самостійному аналізі інформації, формувати очікування готових рішень і послаблювати відповідальність за власний професійний розвиток.

Перспективна рефлексивність має прямий зв'язок із критичним мисленням ($r=0,56$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що майбутні психологи, які здатні

прогнозувати наслідки власних дій, планувати подальші кроки й осмислювати майбутню професійну ситуацію, краще справляються з критичним аналізом інформації. У професійній підготовці психолога це має особливе значення, оскільки фахівець має не тільки реагувати на проблему, а й передбачати можливі наслідки своїх рекомендацій, консультативних інтервенцій або діагностичних висновків.

Актуальна рефлексивність прямо пов'язана з критичним мисленням ($r=0,52$; $p \leq 0,01$). Це означає, що студенти, які здатні аналізувати власні дії безпосередньо в ситуації навчальної або професійної взаємодії, краще контролюють процес мислення, уважніше ставляться до аргументів, швидше помічають суперечності та можуть коригувати власні висновки. Для майбутнього психолога це важливо під час проведення бесіди, аналізу клієнтської ситуації, роботи з психологічним кейсом або інтерпретації результатів методики.

Ретроспективна рефлексивність має помірний прямий зв'язок із критичним мисленням ($r=0,45$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що здатність аналізувати минулий досвід, оцінювати власні помилки й робити висновки з попередніх ситуацій також сприяє розвитку критичного мислення. Майбутній психолог, який осмислює власний досвід, поступово вчиться краще бачити причинно-наслідкові зв'язки, уникати повторення помилок і приймати більш обґрунтовані професійні рішення.

Узагальнення результатів кореляційного аналізу дає підстави стверджувати, що рефлексивність та інтернальний локус контролю виступають важливими психологічними чинниками критичного мислення майбутніх психологів. Рефлексивність допомагає студентам аналізувати власний процес мислення, бачити обмеження висновків, оцінювати минулий досвід і прогнозувати майбутні дії. Інтернальний локус контролю підтримує активну позицію, відповідальність, самостійність і готовність до професійного саморозвитку. Натомість екстернальний локус контролю може ускладнювати розвиток критичного мислення, оскільки пов'язаний із більшою залежністю від зовнішніх обставин і меншою схильністю до самостійного аналізу.

За результатами дослідження доцільно визначити кілька практичних рекомендацій щодо розвитку критичного мислення майбутніх психологів. По-перше, у процесі професійної підготовки варто систематично використовувати психологічні кейси, які потребують аналізу ситуації, перевірки гіпотез, аргументації висновків і вибору обґрунтованих способів психологічної допомоги. По-друге, важливо розвивати рефлексивність студентів через самоаналіз практичних занять, обговорення професійних ситуацій, рефлексивні щоденники та супервізійні елементи навчання. По-третє, необхідно формувати інтернальну професійну позицію майбутніх психологів, тобто готовність брати відповідальність за власне навчання, професійний розвиток, якість аналізу інформації та прийняті рішення. По-четверте, доцільно навчати студентів

критично працювати з науковими й цифровими джерелами, відрізняти доказову психологічну інформацію від популярних спрощень, перевіряти достовірність матеріалів і не сприймати автоматично неперевірені твердження з інтернет-простору.

Отже, проведене дослідження показало, що критичне мислення є важливою складовою професійної підготовки майбутніх психологів. Воно забезпечує здатність аналізувати інформацію, обґрунтовувати професійні рішення, перевіряти власні припущення, уникати поверхових висновків і діяти відповідально у складних психологічних ситуаціях. Теоретичний аналіз дав змогу визначити, що критичне мислення майбутнього психолога пов’язане не лише з когнітивними операціями аналізу й оцінювання, а й з особистісними характеристиками, зокрема рефлексивністю та локусом контролю.

Емпірично встановлено, що у вибірці майбутніх психологів переважає середній рівень критичного мислення, що свідчить про наявність базових аналітичних умінь, але водночас підтверджує необхідність їх подальшого розвитку. Кореляційний аналіз засвідчив, що критичне мислення має найсильніші прямі зв’язки із загальним рівнем рефлексивності, інтернальним локусом контролю, перспективною, актуальною та ретроспективною рефлексивністю. Водночас встановлено зворотний зв’язок між критичним мисленням та екстернальним локусом контролю. Отримані результати дають підстави розглядати рефлексивність та інтернальність як психологічні чинники, що сприяють розвитку критичного мислення майбутніх психологів.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх психологів має бути спрямована не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на розвиток рефлексивності, відповідальності, самостійності та критичного ставлення до інформації. Саме ці якості забезпечують формування фахівця, здатного мислити професійно, етично, науково обґрунтовано та відповідально.

Список використаних джерел:

1. Антонов О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови. Вісник науки та освіти. 2023. № 7(13). С. 356–371. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-356-371 (дата звернення: 24.04.2026).

2. Балута Г. А. Критичне мислення і когнітивні практики освіти. Актуальні проблеми духовності. 2019. Вип. 20. С. 72–85. URL: https://journal.kdpu.edu.ua/apd/article/download/3681/3359/6209 (дата звернення: 24.04.2026).

3. Вавринів О. С. Формування критичного мислення майбутніх психологів шляхом вивчення дисципліни «Математичні методи у психології». Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2023. № 1. С. 13–17. https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-1-2

4. Волянюк Н. Ю., Ложкін Г. В., Цивон О. В. Сучасні освітні практики розвитку критичного мислення особистості. Слобожанський науковий вісник.

2025. № 2. С. 47–52. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/876 (дата звернення: 24.04.2026).

5. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Институт психологии РАН, 2003. 424 с.

6. Кравченко Л., Ільченко О. Критичне мислення майбутніх фахівців: сутність і зміст поняття. Українська професійна освіта. 2025. № 18. С. 208–215. URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/347751 (дата звернення: 24.04.2026).

7. Луценко О. Л. Адаптація тесту критичного мислення Л. Старкі. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2014. № 1110. Вип. 55. С. 65–70. URL: https://ekhnuir.karazin.ua/items/60974561-c49f-4143-a1fd-bdf731b42064/full (дата звернення: 24.04.2026).

8. Симоненко С. М., Грек О. М. Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки студентів. Наука і освіта. 2022. № 4. С. 64–71. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-4-11

9. Усанова Л., Усанов І., Штепа О. Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. Українська професійна освіта. 2024. № 16. С. 48–55. URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/314293 (дата звернення: 24.04.2026).

10. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied. 1966. Vol. 80, № 1. P. 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976

СИЧОВ Андрій Іванович

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «РОЗРАХУНОК І КОНСТРУЮВАННЯ ОБЛАДНАННЯ ГАЛУЗІ»

Одною з основних обов’язкових компонент переважної більшості освітньо-професійних та освітньо-наукових програм для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності G11 Машинобудування є дисципліна «Розрахунок і конструювання обладнання галузі». Ця дисципліна є базовою інженерною дисципліною, при вивченні якої важливе значення набуває критичне мислення. Метою роботи є розгляд можливих шляхів підвищення критичного мислення при викладанні дисципліни «Розрахунок і конструювання обладнання галузі».

Основні складові дисципліни «Розрахунок і конструювання обладнання галузі» включають інженерний аналіз та розрахунки, конструювання обладнання та розробку технічної документації. Треба відмітити, що важливою задачею проектування обладнання є забезпечення його міцності. Але розрахунками на міцність займаються більш вузькі фахівці зі спеціальною освітою в цієї області. Тому наші здобувачі освіти повинні з одного боку вивчити стандартні види розрахунків, а з іншого знати фундаментальні основи для спільної роботи з фахівцями по міцності, мати можливість ставити їм відповідні завдання та перевіряти результати їх розрахунків.

При формуванні навчального процесу треба враховувати попередній досвід здобувачів вищої освіти, який вони отримали, коли вивчали базові дисципліни першого (бакалаврського) рівня: теоретичну механіку, опір матеріалів, деталі машин, тощо. Треба, щоб здобувачі вищої освіти мали можливість повторити основні теми, які розглядалися при вивченні цих дисциплін. Що можна досягнути наданням відповідних додаткових навчальних матеріалів.

Критичне мислення відіграє важливу роль зараз, коли сучасний світ дуже стрімко змінюється. Людина отримує великий масив інформації по різноманітним напрямам. Постає задача аналізу цієї інформації, відбору істинної та відкидання хибної. Є потреба в прийнятті обґрунтованих, виважених рішень в умовах складного середовища, що постійно змінюється. Критичне мислення включає аналіз інформації, оцінювання доказів, формування висновків та логічне розв’язання проблеми.

Багато освітніх програм ставлять задачу навчити схемам розрахунку конкретних типів обладнання характерних для даної освітньої програми. Але більш важливим завданням є закладання загальної системи фундаментальних знань, формування структури навчального матеріалу. Це дозволить здобувачу у майбутньому швидко засвоювати необхідні теми, які детально не розглядалися при навчанні, розвити здатність до системного мислення.

Запровадження інформаційних технологій в процес викладання підвищують ефективність та якість навчання. Використання Інтернету в процесі навчання збільшує можливості критичного мислення. Можна швидко і більш повно отримати інформацію з різних джерел. Відкривається доступ до матеріалів закордонних навчальних закладів. Ця навчальна література містить добре структурований матеріал, багато прикладів розв’язання задач, кольорові графіки та діаграми. Причому вивчення технічних дисциплін має таку особливість, що тут більш важливими є формули, рівняння, графіки, схеми, креслення, а не текст. Тому для використання таких матеріалів достатньо базового рівня знання іноземної мови.

В процесі навчання визначну роль має розуміння базових принципів. Наприклад, при вивченні міцності обладнання важливим поняттям є співвідношення міцності та жорсткості конструкцій. При навантаженні

конструкції в залежності від її жорсткості дія навантаження іде більше на збільшення внутрішніх зусиль напружень або більше на зміну форми конструкції (переміщення та деформації). Таким чином підвищення жорсткості конструкції може призвести до великих напружень і як наслідок зменшити міцність конструкції. Ці твердження мають важливе значення при конструюванні обладнання.

При виборі схеми розрахунку обладнання інженерний підхід може доповнюватися фундаментальним науковим підходом. Таким чином можна згідно принципам критичного мислення отримати результати розрахунку двох підходів та зробити порівняльний аналіз результатів. Це підвищить якість розрахунку обладнання, зробить його більш ґрунтовним. Розрахунки обладнання відбуваються за допомогою вибору різних розрахункових схем та математичних моделей що допомагає провести оцінку впливів різних факторів на них.

Критичне мислення в процесі навчання дає розвиток креативності викладання дисципліни «Розрахунок і конструювання обладнання галузі». Критичне мислення необхідне як знаряддя дослідницького пошуку. Критичне мислення базується на розвитку умінь робити логічні висновки, ухвалювати обґрунтовані рішення, аналізувати отриману інформацію та процес рішення завдання, концентруватись на отриманні результату.

Отже критичне мислення при викладанні дисципліни «Розрахунок і конструювання обладнання галузі» суттєво покращує навчальний процес. Серед основних шляхів підвищення критичного мислення виділено: врахування попереднього рівня підготовки здобувачів освіти; формування загальної системи фундаментальних знань, підвищення їх структурованості; запровадження інформаційних технологій в процес викладання; використання Інтернет технологій, Інтернет пошуку інформації, навчальних матеріалів іноземною мовою; закладання розуміння базових принципів; використання комбінації підходів до розрахунку обладнання; розгляд питань критичного мислення в процесі навчання.

СОРОКА Ольга Олексіївна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У СТРУКТУРІ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ЗМІСТ І ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

Сучасна освіта функціонує в умовах цифровізації, інтенсивного розвитку інформаційних технологій та зростання обсягів інформації, що потребує від майбутнього вчителя не лише знань, а здатності до їх критичного осмислення. У контексті переходу до компетентнісної парадигми особливого значення

набувають трансверсальні компетентності, серед яких критичне мислення виступає ключовою.

Для професійної діяльності вчителя критичне мислення є необхідним, оскільки воно забезпечує:

- відбір і критичну оцінку навчального контенту (особливо в умовах інформаційного перевантаження та цифрових ресурсів);
- прийняття педагогічних рішень у складних і нестандартних ситуаціях;
- організацію навчання, спрямованого на розвиток мислення учнів, а не лише відтворення знань;
- протидію маніпуляціям, дезінформації та стереотипам;
- професійну рефлексію та самовдосконалення.

Таким чином, критичне мислення виступає не лише освітнім результатом, а й інструментом професійної діяльності вчителя.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що критичне мислення розглядається як складне інтегративне утворення. Зокрема, С. Вітвицька визначає його як систему взаємопов’язаних компонентів — аналітичного, синтетичного, логічного та системного мислення, що забезпечують цілісність пізнавальної діяльності [1]. Такий підхід дозволяє трактувати критичне мислення як багаторівневу структуру, спрямовану на досягнення обґрунтованих результатів мисленнєвої діяльності.

У працях А. Левченко та І. Таможської критичне мислення розглядається як окремий тип мислення, що характеризується активністю, самостійністю, рефлексивністю та цілеспрямованістю [2]. Дослідники підкреслюють, що воно передбачає здатність до аналізу, синтезу, оцінювання інформації, формування аргументованих суджень і прийняття рішень у складних ситуаціях.

У контексті сучасної освіти критичне мислення розглядається як одна з ключових навичок XXI століття. Як зазначає К. Гнезділова, воно є необхідною умовою формування когнітивних здібностей, здатності до аналізу інформації, оцінювання аргументів і прийняття обґрунтованих рішень, зокрема в умовах цифровізації та впровадження STEM-освіти [3].

У структурі трансверсальних компетентностей критичне мислення виконує системоутворювальну функцію, інтегруючи інші універсальні здатності — комунікативність, здатність до навчання впродовж життя, вирішення проблем і прийняття рішень. Воно виступає метакомпетентністю, яка визначає ефективність професійної діяльності майбутнього педагога.

Критичне мислення майбутнього вчителя доцільно розглядати як інтегративну багатокомпонентну систему, що включає такі взаємопов’язані компоненти: когнітивно-аналітичний, оцінно-рефлексивний, діяльнісно-практичний, ціннісно-мотиваційний та комунікативно-дискурсивний компоненти.

Когнітивно-аналітичний компонент охоплює здатність до аналізу, синтезу та інтерпретації інформації, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, оцінювання достовірності джерел та логічного обґрунтування висновків, забезпечуючи інтелектуальну основу педагогічного мислення.

Оцінно-рефлексивний компонент передбачає сформованість умінь самоаналізу і самооцінювання, критичного ставлення до власних суджень, усвідомлення альтернативних позицій та рефлексії педагогічного досвіду, що визначає здатність майбутнього вчителя до професійного розвитку і самовдосконалення.

Діяльнісно-практичний компонент характеризується здатністю застосовувати критичне мислення у педагогічних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення, розв'язувати професійні проблеми та моделювати навчальні ситуації, забезпечуючи зв'язок між теоретичними знаннями і практичною діяльністю.

Ціннісно-мотиваційний компонент включає мотивацію до пізнання і саморозвитку, відкритість до нових ідей, дотримання принципів академічної доброчесності та відповідальність за прийняті рішення, формуючи внутрішню готовність особистості до критичного мислення.

Комунікативно-дискурсивний компонент передбачає здатність до аргументованого висловлення власної позиції, участі у дискусії, толерантного ставлення до альтернативних думок і ведення педагогічного діалогу, що, у свою чергу, визначає здатність майбутнього вчителя формувати критичне мислення учнів.

Особливу роль у розвитку критичного мислення відіграє рефлексія. Дослідження сучасних учених доводять, що рефлексивні практики забезпечують розвиток самосвідомості, здатності до самооцінювання та прийняття обґрунтованих рішень [4]. Саме рефлексія трансформує навчання з пасивного засвоєння знань у активний процес осмислення.

На основі аналізу наукових джерел можна виокремити основні шляхи формування критичного мислення майбутніх учителів:

1. Дослідницька діяльність (виконання наукових робіт, аналіз інформаційних джерел, формування гіпотез) [2].
2. Інтерактивні методи навчання (дискусії, кейс-методи, проєктна діяльність, що сприяють розвитку аргументації та оцінювання інформації) [5].
3. Рефлексивні технології (самоаналіз, оцінювання власних результатів діяльності) [4].
4. Інноваційні та цифрові технології (використання STEM-підходу та інструментів штучного інтелекту) [3].
5. Проблемно-орієнтоване навчання (створення ситуацій, що вимагають самостійного прийняття рішень).

Отже, критичне мислення є ключовим компонентом трансверсальних компетентностей майбутніх учителів і виконує системоутворювальну функцію

у їх професійній підготовці. Запропонована структура критичного мислення (когнітивно-аналітичний, оцінно-рефлексивний, діяльнісно-практичний, ціннісно-мотиваційний, комунікативно-дискурсивний компоненти) дозволяє комплексно охарактеризувати цей феномен як педагогічну категорію. Ефективне формування критичного мислення можливе лише за умов інтеграції інноваційних освітніх технологій, рефлексивної діяльності та практикоорієнтованого навчання.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С. С. Розвиток критичного мислення здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти у процесі вивчення освітньої компоненти «Педагогіка вищої школи». Перспективи та інновації науки. 2026. № 3(61). С. 296–308. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3(61)-296-308
2. Левченко А. В., Таможська І. В. Розвиток у майбутніх педагогів критичного мислення. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 09–10 грудня 2025 р. / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О. М. Топузова; доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України О. В. Малихіна. Київ : Видавництво Людмила, 2026. С. 237-243.
3. Гнезділова К. Інструменти штучного інтелекту в підтримці розвитку критичного мислення молодших школярів у STEM-освіті // Молодь і ринок. 2026. № 3 (247). DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.354496
4. Фрицюк В. А. Активізація рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної Я-концепції. Інформаційні технології та інноваційні методики навчання в освіті дорослих. 2025. Вип. 78. С. 471–482. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-471-482
5. Мерещенко К., Зима О. Формування критичного мислення шляхом використання інтерактивних освітніх практик Експериментальні та теоретичні дослідження в контексті сучасної науки : матеріали XВсеукраїнськоїстудентської наукової конференції, м. Вінниця, 20 березня, 2026 рік / ГО«Молодіжна наукова ліга». Вінниця : ТОВ«УКРЛОГОС Груп», 2026. С. 29–31. URL: https://archive.liga.science/index.php/conference-proceedings/article/view/2666

СТРІТЬЄВИЧ Тетяна Миколаївна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У ПІДГОТОВЦІ ПРОФЕСІОНАЛІВ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ

Сучасна мистецька й дизайнерська освіта перебуває в ситуації суттєвого оновлення змісту, методів і результатів професійної підготовки. Фахівець з образотворчого мистецтва чи дизайну сьогодні має бути не лише носієм ремісничо-технічних умінь, а й інтерпретатором культурних смислів, автором візуальних повідомлень, дослідником соціального середовища, відповідальним учасником культурного процесу. Візуальна культура XXI століття потребує професіонала, здатного не механічно відтворювати зразки, а критично осмислювати художні традиції, аналізувати потреби суспільства, формулювати концепцію твору або проєкту та аргументовано захищати власне рішення.

У документах UNESCO мистецька освіта розглядається як чинник розвитку творчих здібностей, культурної обізнаності та якості освіти загалом. Зокрема, у Road Map for Arts Education підкреслено значення мистецької освіти для формування творчого потенціалу особистості у XXI столітті, а в Seoul Agenda наголошено на її ролі в оновленні освітніх систем відповідно до потреб сучасного світу [6; 7]. В українському освітньому просторі актуальність проблеми підтверджується компетентнісною спрямованістю стандартів вищої освіти за спеціальностями 022 «Дизайн» та 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація». Вони орієнтують підготовку здобувачів на здатність розв’язувати складні професійні завдання, застосовувати знання в практичній діяльності, працювати з художньою формою, матеріалом, технологією і контекстом [9; 10]. Водночас Національна рамка кваліфікацій України визначає компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, способів мислення, цінностей та інших особистісних якостей, що безпосередньо актуалізує проблему розвитку критичного мислення у вищій мистецькій освіті [11].

Проблема критичного мислення має ґрунтовне теоретичне опрацювання у філософії освіти, педагогіці та психології. Р. Енніс визначає критичне мислення як розумне й рефлексивне мислення, спрямоване на прийняття рішення щодо того, у що вірити або що робити [1]. П. Фаріоне трактує критичне мислення як цілеспрямоване саморегульоване судження, що включає інтерпретацію, аналіз, оцінювання, умовивід, пояснення і саморегуляцію [2].

У контексті професійної освіти важливими є ідеї Д. Шона щодо рефлексивної практики. Дослідник доводить, що майбутній професіонал має навчатися діяти в умовах невизначеності, осмислюючи власну дію безпосередньо в процесі практики та після її завершення. Особливо значущою для мистецько-дизайнерської освіти є його концепція студійного навчання як простору діалогу, експерименту й рефлексії [3].

У сфері дизайну вагомим є підхід Н. Кросса, який обґрунтовує існування специфічних «дизайнерських способів знання». Дизайнерське мислення, за цим підходом, пов'язане з роботою над відкритими проблемами, пошуком альтернатив, візуальним моделюванням і створенням нових проєктних рішень [4]. Дослідження в дизайн-освіті також засвідчують, що обговорення творчих робіт є не лише формою контролю, а й важливим інструментом формування професійного мовлення, самоаналізу та аргументованої позиції студента [12].

Тому критичне мислення майбутнього художника чи дизайнера слід розуміти як інтегральну здатність до аналітичного, інтерпретаційного, рефлексивного й ціннісного осмислення творчої діяльності. Для художника критичне мислення виявляється у здатності бачити твір не лише як естетичний результат, а як складну систему смислів. Аналізуючи живопис, графіку, скульптуру, декоративне мистецтво чи сучасні візуальні практики, студент має усвідомлювати історичний контекст, стильові особливості, композиційну структуру, символіку, авторську позицію та можливості глядацької інтерпретації. Такий підхід формує не пасивного виконавця, а мислячого митця, здатного до самостійного художнього висловлювання.

Для дизайнера критичне мислення пов'язане передусім із проблемністю проєктної діяльності. Дизайн починається не з форми як такої, а з аналізу потреби, функції, користувача, середовища й комунікативного завдання. Майбутній дизайнер має поставити низку запитань: яку проблему вирішує проєкт; для кого він створений; чи відповідає форма функції; які естетичні, соціальні, екологічні та етичні наслідки матиме запропоноване рішення. Саме тому критичне мислення є необхідною умовою професійної відповідальності дизайнера.

Особливе місце у формуванні критичного мислення посідає аудиторне навчання. Студія у мистецькій освіті є не лише місцем виконання практичних завдань, а й середовищем професійного мислення. Тут студент працює з матеріалом, формою, простором, технологією, водночас осмислюючи логіку власних дій. У процесі створення художньої або дизайнерської роботи він постійно приймає рішення: обирає композиційний центр, колористичну гаму, масштаб, техніку, фактуру, шрифт, ритм, пластичну чи конструктивну структуру. Кожне з цих рішень потребує не лише інтуїції, а й аргументованого мислення.

Важливим педагогічним інструментом є перегляд творчих робіт –перегляд, колективне обговорення, захист проєкту, аналіз портфоліо. У правильно організованому перегляді студент навчається пояснювати власний задум, чути альтернативні погляди, співвідносити намір і результат, виявляти слабкі місця роботи й визначати шляхи її вдосконалення. Не менш ефективним засобом розвитку критичного мислення є проєктний метод. Проєктна діяльність передбачає проходження повного циклу: виявлення проблеми, збирання інформації, аналіз аналогів, формування концепції, ескізування,

експериментування, реалізація, презентація та оцінювання результату. У цьому циклі критичне мислення забезпечує перехід від випадкового творчого рішення до усвідомленої професійної позиції. Студент навчається не лише створювати «гарну форму», а й доводити її доцільність.

Суттєвого значення набуває також рефлексивна практика. Рефлексивний щоденник, самоаналіз виконаної роботи, письмове обґрунтування концепції, порівняння початкового задуму з кінцевим результатом допомагають студентові усвідомити власний творчий процес. У цьому аспекті ідеї Д. Шона про рефлексію-в-дії та рефлексію-після-дії є особливо продуктивними для підготовки художників і дизайнерів [3].

Критичне мислення має і ціннісно-етичний вимір. У сучасному візуальному середовищі художник і дизайнер працюють із символами, ідентичностями, соціальними образами, рекламними повідомленнями, цифровими медіа. Відтак вони повинні вміти розпізнавати маніпулятивні стратегії, стереотипи, поверхове цитування, культурну апропріацію, екологічно безвідповідальні рішення. Освіта майбутнього, за підходами OECD, має готувати здобувачів до невизначеності, розвивати відповідальність, уяву, самостійність і здатність до розв’язання складних проблем [8].

У мистецько-дизайнерській освіті критичне мислення має комплексний характер: воно поєднує логічний аналіз, візуальну інтерпретацію, художню рефлексію, естетичне судження, професійну аргументацію та етичну відповідальність. Його формування відбувається найефективніше у аудиторному й проєктному навчанні, під час аналізу мистецьких творів, критики студентських робіт, рефлексивного письма та міждисциплінарних творчих практик.

Список використаних джерел:

1. Ennis R. H. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. University of Illinois, 2011. URL: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

2. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report. American Philosophical Association, 1990. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf

3. Schön D. A. Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

4. Cross N. Designerly Ways of Knowing. London: Springer, 2007.

5. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking. URL: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

6. UNESCO. Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 2006. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200.locale=en

7. UNESCO. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Seoul, 2010. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692.locale=en

8. OECD. Future of Education and Skills 2030 / OECD Learning Compass 2030. URL: https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

9. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України: перший рівень, бакалавр, спеціальність 022 «Дизайн». Наказ МОН України № 1391 від 13.12.2018. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/022-Dyzayn-bakalavr.28.07.pdf

10. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України: перший рівень, бакалавр, спеціальність 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація». Наказ МОН України № 725 від 24.05.2019. URL: https://ksada.org/wp-content/uploads/2024/12/standart-023-om.pdf

11. Національне агентство кваліфікацій. Національна рамка кваліфікацій України. URL: https://nqa.gov.ua/national-qualification-frame/

12. Scagnetti G. A Dialogical Model for Studio Critiques in Design Education. The Design Journal. 2017. URL: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14606925.2017.1353024

СУСЛИНЕЦЬ Олександр Васильович

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: ПРОТИДІЯ ДЕЗІНФОРМАЦІЇ

Ми живемо в світі, який стрімко змінюється. Ледь не кожного дня з’являються нові технології, і це вимагає від нас адаптації. Одна з них — це штучний інтелект. Поряд з користю яку він несе, нам потрібно зважати і на можливі ризики: генерація повідомлень, фотографій та відео за допомогою ШІ використовуються для поширення заздалегідь неправдивої інформації та маніпуляції суспільною думкою. В таких умовах критичне мислення постає фундаментальною системою захисту, і дозволяє індивіду зберігати когнітивну незалежність та орієнтуватись в потоках суперечливої інформації.

Сучасні методи маніпуляції є складними з технологічного погляду. Але вони ефективні тому, що базуються на особливостях нашого мозку. Ключовим фактором вразливості людини до дезінформації є превалювання механізму швидкого інтуїтивного мислення. Воно базується на автоматичних евристиках і прагненні мозку до “легкого пізнання”. Цей механізм дозволяє інстинктивно шукати безпеки у звичних патернах для зменшення когнітивних зусиль. Проте, він ставить під загрозу точність міркувань через використання когнітивних ярликів, таких як евристика доступності або репрезентативності.

Особливу небезпеку становить емоційне захоплення. Коли мигдалеподібне тіло (амігдала) фіксує емоційний біль, страх або шок від новини,

воно передає сигнали до всього мозку, та ініціює вивільнення гормонів стресу. Це призводить до виникнення “тунельного зору” та блокування раціональних процесів міркування у префронтальній корі. У стресовій ситуації людина схильна накопичувати негативні думки. Це створює ефект “ментальної снігової кулі”, що паралізує когнітивну гнучкість і змушує розум інстинктивно шукати захисту у звичних інтелектуальних шаблонах, навіть якщо вони хибні.

Крім того, критичний аналіз інформації не є автоматичним процесом. Згідно з концепцією прогностичного опрацювання, мозок активує зони глибокого міркування лише тоді, коли фіксує “помилку прогнозування” — суттєву невідповідність між очікуваною моделлю світу та отриманими новими даними. Якщо дезінформація майстерно підлаштована під наш світогляд, вона легко проходить через фільтри контролю, і мозок просто не бачить приводу сумніватися.

Щоб протистояти цим механізмам, необхідно застосовувати критичне мислення на постійній основі. Спочатку це вимагатиме надзвичайних зусиль, але наш мозок здатний до нейропластичності, тому з часом процес аналізу інформації стане менш енергозатратним та більш швидким.

Одним із основних інструментів протидії дезінформації є аналіз корінних причин (метод “5 чому”). Замість емоційної реакції на повідомлення (наприклад, тривогу від заголовка), цей підхід вимагає послідовного заглиблення в нову інформацію шляхом створення логічного ланцюжка. Ставлячи запитання “чому?” кілька разів, людина активує прогностичне опрацювання в мозку. Це дозволяє виявити невідповідність між новими даними та реальністю, та викрити маніпулятивні прийоми, використані в новині .

Паралельно з цим, критично важливою є вправа “Виклик припущенням”. Вона спрямована на виховання епістемічної смиренності — здатності визнавати власні прогалини в знаннях. Суть методу полягає у виокремленні 3–5 базових переконань, на яких ґрунтується новина, та в свідомому пошуку контрдоказів для кожного з них.

Для подолання ефекту “ехо-камери”, де дезінформація лише підкріплює існуючі погляди, доцільно використовувати методику зміни перспективи. Свідома спроба аргументувати позицію ідеологічного опонента активує скронево-тім’яний вузол та мережі емпатії, що дозволяє мозку вийти за межі своїх упереджень.

Таким чином, критичне мислення постає базовою умовою виживання в цифровому світі. Завдяки нейропластичності нашого мозку ми можемо адаптуватися до нових викликів і протидіяти дезінформації.

Список використаних джерел:

1. Авторський курс з розвитку критичного мислення, заснований на методиці Ольги Збарської : навчальний посібник / укладачі Н. М. Черненко, О. І. Папач. – Львів-Торунь : Liha-Pres, 2025. – 374 с.

ТАМОЖСЬКА Ірина Володимирівна

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ НАВЧАЛЬНІ СИТУАЦІЇ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПЕДВГОГІКИ ЛІДЕРСТВА

У професійній діяльності магістрантів педагогічних спеціальностей виникатимуть різні ситуації, що вимагатимуть від них критичного мислення як ключового чинника якості прийняття рішень та здійснення професійних дій, адже їм доведеться адаптуватися до професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу (колегами, керівництвом, здобувачами освіти).

Варто наголосити на тому, що базові знання є необхідною, але недостатньою умовою для розвитку критичного мислення в межах певної галузі (зокрема й педагогічної). Зазначимо, що критичне мислення охоплює когнітивні здібності (увагу, пам’ять, уяву, сприйняття, саморегуляцію, ціннісне ставлення до знань, інтелектуальну допитливість) та відповідні установки (відкритість до нових ідей, об’єктивність, інтелектуальну чесність, рефлексивність, раціональність, толерантність до невизначеності, відповідальність за ухвалені рішення).

Даян Ф. Галперн (Diane F. Halpern) підкреслює, що критично мисляча людина оцінює не лише кінцевий результат розумової діяльності (наскільки обґрунтованим є рішення / ефективним розв’язання проблеми), а й сам процес мислення. Зокрема, увага зосереджується на аналізі міркувань, що привели до висновків, а також на чинниках, що вплинули на процес ухвалення рішення [1].

Науковці (Дж. Херд (J. Heard), К. Скаулер (C. Scoular), Д. Дакворт (D. Duckworth), Д. Рамалінгам (D. Ramalingam), І. Тео (I. Teo) визначають критичне мислення як процес аналізу та оцінювання інформації, міркувань і ситуацій відповідно до встановлених правил із метою формування обґрунтованих і глибоких нових знань, розумінь, гіпотез і переконань. Критичне мислення також передбачає здатність людини опрацьовувати й синтезувати інформацію так, щоб раціонально застосовувати її для виконання завдань, ухвалення зважених рішень та ефективного розв’язання проблем [2].

Критичне мислення майбутніх фахівців, як вважають Л. Кравченко та О. Ільченко, доцільно розглядати не як формально задекларовану компетентність і не як сукупність розрізнених інтелектуальних прийомів, а як цілісну культуру раціонального судження та відповідального прийняття

рішень [3]. О. Пометун акцентує увагу на тому, що розвиток критичного мислення можливий лише за умови включення в освітній процес розв'язання реальних проблем і прийняття здобувачами рішень у різноманітних ситуаціях [4].

Отже, навчання доцільно орієнтувати не на трансляцію готових знань, а на розв'язання педагогічних дилем, аналіз кейсів та моделювання ситуацій професійної взаємодії в освітньому процесі. Використання штучно змодельованих професійно орієнтованих ситуацій у курсі «Педагогіка лідерства» для магістрантів (галузі знань А Освіта спеціальності А1 Освітні науки) Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна забезпечують майбутнім фахівцям набуття досвіду реалізації як педагогічних, так і управлінських функцій, що вимагають розвиненого критичного мислення. Наведемо приклади професійно орієнтованих навчальних ситуацій.

Ситуація «Конфлікт інтересів». Декан факультету наполягає на призначенні на посаду завідувача відділення свого знайомого, ігноруючи кандидатів, які мають вищу професійну кваліфікацію, багаторічний педагогічний досвід, наукові досягнення. Завдання для здобувача освіти: визначити, у чому полягає конфлікт інтересів; запропонувати альтернативний алгоритм прийняття кадрового рішення, який би забезпечував об'єктивний відбір кандидата на посаду завідувача відділення (до теми «Етичні аспекти лідерства в освіті»).

Ситуація «Невиправдана пасивна позиція керівника». Керівник структурного підрозділу освітнього закладу проінформований про випадки булінгу / нечесне оцінювання, але проявляє бездіяльність у вирішенні цього питання. Завдання для здобувача освіти: 1) проаналізувати ситуацію та визначити дії керівника, що відповідають етичному лідерству, запропонувавши відповідні управлінські рішення; 2) дати аргументовану відповідь на запитання (Чи бездіяльність – це етична позиція?) (до теми «Етичні аспекти лідерства в освіті»).

Ситуація «Рівень психологічної безпеки в колективі». У колективі деякі педагоги уникають висловлювати власну думку, тому що психологічно неготові до критичної оцінки, навіть конструктивної. Це не сприяє генеруванню нових ідей та знижує активність учасників, які беруть участь в обговоренні нагальних питань. Завдання для здобувача освіти: запропонувати заходи для створення психологічно безпечного середовища в колективі (до теми «Технологія створення команди на засадах лідерства»).

Ситуація «Рольовий конфлікт у команді». У процесі реалізації проєкту педагогічні працівники дублюють рольові функції один одного, що призводить до конфлікту, а інші – не розуміють своїх обов'язків. Завдання для здобувачів освіти: розподілити ролі в команді за підходом Belbin та запропонувати використання матриці RACI для чіткого визначення відповідальності учасників проєкту (до теми «Технологія створення команди на засадах лідерства»).

Ситуація «Неефективна комунікація». Обговорення результатів роботи науково-педагогічні працівників відбувається нерегулярно, відзначається формальний характер зворотного зв'язку, що ускладнює своєчасне корегування / планування діяльності (наукової, педагогічної, виховної, організаційної, управлінської). Завдання для здобувача освіти: запропонувати систему командних ритуалів та правила ефективного зворотного зв'язку (до теми «Технологія створення команди на засадах лідерства»).

Орієнтовна відповідь. Система командних ритуалів: щоденні стендапи, ретроспективи, наради, брейнштормінги, командні рефлексивні кола тощо. Правила ефективного зворотного зв'язку: своєчасність, конструктивність, об'єктивність, орієнтація на розвиток, діалогічність, баланс у висловленні позитивних оцінок та наданих рекомендацій, повага до співрозмовника тощо.

Отже, варто підкреслити, що ефективним дидактичним засобом розвитку критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей є професійно орієнтовані навчальні ситуації (наприклад: «Конфлікт інтересів», «Невиправдана пасивна позиція керівника», «Рівень психологічної безпеки в колективі», «Рольовий конфлікт у команді», «Неефективна комунікація»), що використовуються в процесі проєктування освітньої діяльності. Вони сприяють формуванню навичок аналізу, узагальнення, зіставлення, оцінювання альтернатив, аргументації власної позиції, ідентифікації проблеми, ухвалення обґрунтованих рішень, виявлення упереджень у міркуваннях, визначення наслідків суджень, а також прийняття невизначеності як природної характеристики проблемних ситуацій. Включення таких ситуацій в освітній процес сприяє підвищенню готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності та розвитку ключових компетентностей, необхідних у сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Halpern Diane F. Thought and knowledge : an introduction to critical thinking. 2013. Claremont McKenna College. 5 Edition. URL: file:///D:/Users/UserPC/Downloads/10.4324_9781315885278_previewpdf.pdf
2. Heard J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., Teo, I. Critical thinking : Definition and structure. Australian Council for Educational Research. 2020. URL: https://research.acer.edu.au/ar_misc/38
3. Кравченко Л., Ільченко О. Критичне мислення майбутніх фахівців : сутність і зміст поняття. Українська професійна освіта. 2025. Вип. 18. С. 208–215. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.18.347751
4. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. 2018. Український педагогічний журнал. Вип. 2. С. 89–98. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493

ТИТАРЕНКО Любов Миколаївна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА АДАПТАЦІЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ОРГАНІВ ВЛАДИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність звернення до проблематики критичного мислення у професійній спрямованості фахівців публічної служби, зумовлена з одного боку – протиріччями та випробуваннями ефективності управлінських стратегій, а з іншого – стурбованістю стосовно стратегічної реалізації завдань інституціями публічної служби в кризовий період війни. На сьогодні професійна публічна служба функціонує в умовах викликів війни і загроз повсякденного життя. Повномасштабна війна, що розпочалася у лютому 2022 р. посилила пошук ефективності управлінських стратегій в напрямку соціально-гуманітарної безпеки, зниження ризиків та підвищення умов функціонування стабільності в суспільстві[1]. Необхідно констатувати, що на сьогодні, на жаль, війна продовжує руйнівний вплив на усі сфери життя, а надскладні виклики в суспільстві, вимагають від працівників державного сектору оновлення засобів безпеки, критичного мислення у підвищенні механізмів стійкості та їх удосконалення.

Загальнонаукова думка у визначенні критичного мислення і адаптації представників органів влади в умовах воєнного стану є ключовими факторами забезпечення функціонування держави, захисту населення щодо прийняття реалістичних, швидких, зважених рішень у кризових ситуаціях. Воєнний стан вимагає від посадовців переходу від бюрократичних процедур до управлінської гнучкості, де критичне мислення слугує захистом як публічних осіб так і громадськості в цілому. Разом з тим, серед ключових факторів критичного мислення можна виокремити співвідношення влади зі стійкістю суспільних інституцій під час викликів війни. Це – відносно нове поняття та поки-що малодосліджене у вітчизняній науці державного управління[2,с.4].

Оскільки публічна служба є багатоплановою системою (що включає в себе різноманітні суб'єкти і механізми, спрямовані на забезпечення захисту держави, її громадян), успішне функціонування цієї системи вимагає не лише координації і співпраці між державними органами та структурами, але й постійного вдосконалення критичного мислення у стратегічному управлінні, інституційної спроможності публічних службовців до професійного виконання завдань в умовах зростаючих загроз та викликів війни[1,с. 203]. Війна рф проти України створює випробування для людей, вимагаючи від працівників органів публічної влади на основі критичного мислення здійснювати суспільну профілактику стосовно маніпуляцій громадською думкою та дезінформації.

Методологія критичного мислення — це система підходів, що базується на усвідомленому аналізі, аргументації та рефлексії для формування обґрунтованих суджень. Вона включає перевірку інформації, пошук альтернатив та запобігання упередженості. Основна мета — не запам'ятовування фактів, а

самостійне вирішення проблем, використання інноваційних підходів в ситуації ризику.

Теоретичні основи критичного мислення, себто -управління під час викликів війни досліджували вітчизняні фахівці, звертаючись до наукових джерел Бакуменка В. Д., який акцентує увагу на методології державного управління в умовах кризових ситуацій. Автор наголошує на важливості стратегічного планування та адаптивності в умовах нестабільності [1]. Вітчизняні фахівці, розкриваючи компоненту соцієтальних цінностей публічного управління в умовах викликів війни, звертаються до Гончарук Н.Т., Ситник Г.П. [5], приділяючи увагу психологічній підтримці населення в умовах військових конфліктів, акцентуючи на важливості критичного мислення міжсекторальної співпраці для подолання психологічних наслідків війни.

Публічна служба, безпосереднім покликанням якої є виконання завдань і функцій держави, на сьогодні змушена оперативно реагувати на виклики, які постали перед нею[4,с.164]. Круглашов А.М., Сабадаш Н. В. та ін. [2], зосереджуються на інноваційних підходах до управління у публічному секторі, зокрема в контексті політики органів влади щодо захисту прав людини, спроможності органів державної влади підвищувати ефективність функціонування інституцій публічної служби в динаміці. У роботах авторів підкреслюється професійна значимість критичного мислення характеру інституційної стійкості публічної служби України в умовах військових загроз і безпекових викликів[1;2].

Наукові праці, присвячені управлінню інституційної спрямованості публічної служби під час викликів війни, пропонують комплексний підхід, що поєднує теоретичні засади критичного мислення, аналіз практичних поглядів і залучення кращого міжнародного досвіду. На системній модернізації публічної служби в Україні робить акцент Г. А. Дмитренко в довоєнний період[3, с.21]. Праці вітчизняних учених створюють основу для розробки інституційних стратегій, з урахуванням критичного мислення, викликів і ризиків і забезпечують професійну спрямованість публічної служби з імплементацією кращих міжнародних практик соціально-гуманітарного спрямування (Дайана Халперн), опираючись на їх погляди[6]. Першочерговою потребою в країні є не лише забезпечення функціонування суспільства та збереження держави, але і серед низки завдань, постає необхідність підвищення професійної спрямованості та критичного мислення адміністративних працівників в умовах військових дій. В кризових умовах російсько-української війни, критичне мислення в роботі органів державної влади — це прийняття обґрунтованих рішень, стратегічного планування інтеграції України до європейського простору. На сьогодні забезпечення інформаційного суверенітету вітчизняного простору визначається рядом законодавчих актів, зокрема: “Про інформаційний суверенітет та інформаційну безпеку України”, “Про порядок висвітлення діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування в

Україні засобами масової інформації", а також міжнародними правовими актами, що стосуються регулювання відносин в інформаційній сфері діяльності, наприклад, "Конвенція про кіберзлочинність", інші міждержавні угоди.

Серед напрацювань у цьому напрямі заслуговує на увагу і внесок зарубіжних дослідників. Д. Клустер виділяє п'ять аспектів, що відрізняють критичне мислення від інших його типів[6] 1). Критичне мислення є мислення самостійне. 2). Інформація є відправною, а зовсім не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання створює мотивування, без якого людина не може мислити критично.3). Критичне мислення розпочинається з постановки питань і з'ясування проблем, які треба розв'язати. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації. 4). Критичне мислення є мислення соціальне. Постає питання: чи треба і чи можна цілеспрямовано формувати критичне мислення? (На це питання відповів Д. Дьюї на початку минулого століття. На його думку, головне, чим повинні займатися освітні установи будь-якого типу, – це навчати людей думати). 5). Критичне мислення завжди прагне до знання, бо усі єднальні думки, що вибудовуються в нитку роздуму і міркування, спираються на відоме знання, досвід і "заглядають" в невідоме.

Отже, критичне мислення завжди означає певну міру упевненості, але упевненості, обґрунтованій на фактах. Критичне мислення співвідноситься зі спрямованим мисленням, оскільки воно спрямоване на отримання успішного результату. Д. Клустер застерігає від спроби деяких людей ототожнювати критичне мислення з такими розумовими процесами, як запам'ятовування, розуміння і творче, інтуїтивне мислення. При усій значущості розвитку пам'яті, запам'ятовування не є критичним мисленням. Розвиток інтелекту пов'язаний не з експлуатацією пам'яті, а з розвитком самостійного мислення, спрямованого на впровадження комплексних заходів організаційного характеру.

На сьогодні стабільність та стійкість публічної служби означають упевненість представників органів влади в перспективності проведення демократичних реформ в Україні, сприяння процесам захисту людей на основі верховенства права та демократії. Головними чинниками забезпечення цього процесу є – реалізація критичного мислення у формі повноцінної роботи органів державної влади та органів місцевого самоврядування щодо надання якісних послуг громадянам в умовах воєнного стану і перспектив відбудови України

Список використаних джерел:

1. Комаровський В.В., Титаренко Л.М., Яценко В.А. Публічне управління стратегічним потенціалом соціально-гуманітарної сфери в умовах викликів війни. // Теоретичні та прикладні питання державотворення : електрон. наук. фах. вид. / ГО «Асоц. дослідн. держ. упр.», ГО «Одес. ін-т соц. технол.» Одеса, 2024. Вип. 32. С. 201-209.

2. Круглашов А. М., Сабадаш Н. В. Молодіжна політика в територіальних громадах в умовах російсько-української війни. Соціально-

економічні проблеми сучасного періоду України: зб. наук. пр. 2024. Вип. 2(166). С. 3-13.

3. Системна модернізація державного управління в Україні: гуманістичний контекст : колект. монографія / [Г. А. Дмитренко та ін. ; за заг. ред. Г. А. Дмитренка]; ПрАТ ВНЗ "Міжрегіон. акад. упр. персоналом". - Київ : ДКС-Центр, 2020. - 511 с.

4. Титаренко Л.М, Яценко В.А. Публічне управління України в умовах викликів війни: компонента соцієтальних цінностей. Теоретичні та прикладні питання державотворення : електрон. наук. фах. вид. ГО Асоц. дослідн. держ.упр., ГО Одес. ін-т соц. технол. Одеса, 2024. Вип. 31. С. 160-170. http://taais.oridu.odessa.ua/issue/view/18117

5. Ситник Г.П. Воєнно-політичні конфлікти та міжнародна безпека: курс лекцій / Г.П.Ситник. К: ТОВ "САК Лтд.", 2023. - 92 с. URL: https://ipacs.knu.ua/pages/dop/336/files/f1eb24e2-deff-4a31-ad06-9848419f8d2c.pdf

6. Халперн Д. Психологія критичного мислення. Дайана Халперн. СПб: 2000р. -512с.

ТУШЕВА Вікторія Володимирівна

АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПОШУКУ У КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Розвиток науки початку XXI століття виявляє, разом з епістемологічними, проблеми ціннісного характеру**.** Динамізм епохи, перехід від єдиної ідеології до плюралізму, до ціннісного осмислення соціокультурної реальності знаменує настання нового часу, в якому особистісно-ціннісне начало виходить на авансцену історії.

Самі модуси розуміння місії наукового пізнання кардинально міняються в постнауці XXI ст., ростуть глобальна залежність і відповідальність сучасного гуманітарного дослідження у виборі цінностей. Вивчення дослідницької діяльності як феномену людської культури, виводить нас на проблематику вищих гуманістичний цінностей. Сучасна наука все більшою мірою потребує аналізу не тільки своїх світоглядних засад, а й гуманістичної спрямованості. Слід мати на увазі не тільки соціальні й культурно-світоглядні функції дослідницької діяльності, але і співвіднесеність наукового пізнання безпосередньо до людини, як до суб'єкта і об'єкта дослідницького пошуку. А це з неминучістю спричинюється до розгляду ціннісних аспектів наукового пізнання з позиції його людського вимірювання, принципів, що виступають в якості його своєрідних регулятивів. На сучасному етапі розвитку гуманітарного дослідження процес індукції нових концептуальних ідей все більше підпорядкований гуманістичним, особистісно орієнтованим ідеалам і цінностям, що стимулює нове мислення в

дослідницькому пошуку, коли людські цінності стають вищими за суто дослідницькі.

У напряму означеної проблематики ми звертаємося до вивчення категорії «цінності», що свідчить про наявність різних підходів у розкритті її сутності. На сьогоднішній день відбувається істотне розширення й поглиблення аксіологічної проблематики. Так, категорія цінності визначається у філософському розрізі, як деякий особистісний сенс, категорія значущості, внутрішньо емоційно освоєний суб'єктом орієнтир його діяльності, його власна духовна інтенція; соціологічному розрізі – як «загальнозначущий вид міжсуб'єктних відносин»; психолого-педагогічному – як характеристика «людяності» (А. Маслоу), усвідомлення сенсу життя (І.Д. Бех), ідеальні уявлення, смисли моральних понять та ін.

Для нас є важливим такі конотації категорії «цінності» як значущість, ідеал, власна духовна інтенція. Розуміння категорії «цінності» дає уявлення про ціннісне відношення, яке реалізується у науковому пізнанні та освітньому процесі і стає для людини орієнтацією в практичному і духовному перетворенні. Пізнаючи і переживаючи цінності, особистість пізнає себе і цим самопізнанням, самовизначає і змінює себе. Ця теза для обраного дослідження набуває методологічного значення і вказує на цінність самого пізнавального процесу у мистецькій освіті.

На думку В.В. Тушевої [3], у мистецькій освіті пізнавальні цінності виступають як спосіб бачення науково-педагогічних проблем, зумовленого соціальними чинниками, перш за все, професійними і соціокультурними, а не тільки психологічними особливостями сприйняття і мислення музиканта-дослідника. У цьому сенсі дослідницький пошук наповнюється культурними, гуманістичними, антропологічними і духовними смислами, проекціюється на культурно-мистецьку реальність і фокусується на вивченні мистецьких феноменів. Пізнавальні цінності опосередковано впливають на формування педагогічного і художнього ідеалу, оскільки осягнення мистецької дійсності можливе за умов осмисленого дослідницького творчого пошуку.

Своєрідність дослідницького пошуку у контексті мистецької освіти виявляється у цілеспрямованому аксіологічному пізнанні, тобто ціннісно-смисловому освоєнні і відтворенні людського буття. Простежується нерозривний зв'язок аксіологічного пізнання зі світоглядними, смисложиттєвими компонентами мистецької діяльності. Категорії «сенс» і «цінності» стають ключовими для розуміння специфіки аксіологічного пізнання. Звідси витікає, що об'єкт аксіологічного знання утворює простір людських значень, цінностей, сенсів, що виникають при осягненні культури і мистецтва. Отже, оцінювання та пояснення явищ і процесів, які виходять з індивідуального бачення і дії суб'єкта, – це один з важливих методологічних принципів аксіологічного пізнання.

З точки зору аксіологічного пізнання будь-який його результат – це не просто знання, а знання певним чином сфокусоване на значущому, знання акцентоване, що містить в собі і оцінку пізнаного предмета. Без такої двоєдності – гносеологічного і аксіологічного (знання про предмет і його оцінки) – пізнавальне освоєння дійсності буде неповним, частковим, неконцептуальним. Отже, пануюча в мисленні дослідника система цінностей має регулятивний характер, вона ж обумовлює і вибір методів пізнання, своєрідність способів утворення понять і норм мислення, якими керується педагог-музикант у дослідницькому пошуку.

Для аксіологічного пізнання властива постійна внутрішня динаміка, поліпарадигмальність, взаємодоповнюваність і взаємопроникнення методологічних підходів, співіснування різних парадигм. Відмова від монізму, плюралістичне бачення культури, освіти приводить сучасного дослідника до необхідності створення уявлень про різновекторність і аксіологічну різноманітність художньої картини світу. Інституціоналізація аксіології і генезис аксіологічного підходу в соціально-гуманітарному знанні дозволяють припустити, що парадигми інтеграції в сучасній науці ґрунтуються не на спільності методологічних підходів, а на єдності цінностей. Такими цінностями можуть стати загальнолюдські та духовні цінності.

У цьому контексті мистецькі і духовні цінності, з одного боку, виявляють методологічне значення в освітньому процесі, з іншого, - вони спрямовують дослідницькі стратегії. Мистецькі цінності, мають особливу якість – «інтегрований аксіологізм». Носієм мистецької цінності стає витвір мистецтва, тобто якийсь фрагмент життєвої реальності, перетворений у художню реальність. Це перетворення життєвої реальності в реальність вигадану зумовлює своєрідність мистецької цінності як цінності самого перетворення, тобто цілісного естетичного, анестетичного, осмисленого перетворення буття. Саме ставлення до художнього твору складається з діалогічного взаємозв’язку двох орієнтацій – на осмислення життєвого змісту твору у всій повноті його моральної, екзистенційної, естетичної проблематики, і на оцінку естетичних якостей його форм [2].

Отже, цінності, як «духовне ядро світоглядів і культури» (І.А. Зязюн), виступають тією основою, яка дозволяє вибудовувати дослідницький пошук на гуманістичному, духовному і естетичному фундаменті. Сформовані ціннісні орієнтації педагога-музиканта забезпечать концептуальну спрямованість дослідницького пошуку на затвердження загальнолюдських, духовних цінностей, як єдності моральних і естетичних ідеалів, у взаємозв’язку з педагогічними; визначення не тільки засобів досягнення моральних цілей у мистецькому процесі, а й самих цілей, моральних понять, принципів, способів впливу на особистість того, хто навчається, ґрунтуючись на моральних нормах.

Цінність, будучи полюсом ціннісного відношення, виступає у функції загального методологічного орієнтиру для осмислення суті і змісту

аксіологічного простору. Цінність, «вплетена в тканину» соціокультурної, мистецької і педагогічної дійсності, створює навколо неї певний культурний контекст. Стає перспективним вибудовування та осмислення суті і змісту аксіологічного простору, який необхідно розглядати в методологічному ракурсі – крізь призму моралі і духовності як форми суспільної свідомості (гносеологічний підхід), як особливого способу духовно-практичного осягнення світу (етичний і естетичний підхід), як регулятора поведінки (соціальний підхід).

У цьому аспекті важливого значення набуває навчальний курс «Педагогічна аксіологія», знання якої дають розуміння значущості аксіологічного мислення, аксіологічних принципів, аксіологічного підходу у дослідженні соціокультурних мистецьких феноменів. Осмислення ціннісних передумов пізнання підводить до необхідності формування нового погляду на ціннісне ставлення педагога-музиканта до мистецької дійсності як інтегративний феномен світопізнання і світоосмислення.

Висновки. Таким чином, пізнавальні цінності опосередковано впливають на формування педагогічного і художнього ідеалу, виявляються як пошук особистісних когнітивних смислів і значень на рівні мистецької теорії і практики. Таке розуміння категорії «цінності» дозволить визначити траєкторію розвитку аксіологічного мистецько-освітнього простору, розробити стратегію підготовки майбутніх педагогів-музикантів, здатних до роботи в режимі ціннісного, наукового і методологічного діалогу.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В.П. Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. Вища освіта України. 2013.№1.С.5-11.
2. Tusheva V. V. Formation of the research culture of the future music teacher: monograph. Beau Bassin, Deutschland / Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2023. 321 p.

ТЬОР Лариса Вікторівна

ІНТЕГРОВАННИЙ ПОТЕНЦІАЛ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ, ПРАКТИК УСВІДОМЛЕНОСТІ ТА АРТ- ТЕРАПІЇ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ.

У сучасному світі хронічний стрес, інформаційне перевантаження та психологічна нестабільність вимагають інтеграції когнітивних і психоемоційних практик для підтримки ментального здоров’я. Критичне мислення, майндфулнес і арт-терапія формують комплексний підхід, який сприяє розвитку усвідомленості, емоційної регуляції та здатності до адаптивного прийняття рішень.

Аналіз сучасних українських і міжнародних досліджень демонструє, що синергія когнітивних, емоційно-регулятивних і творчо-експресивних підходів створює ефективну основу для розвитку адаптивності, метакогніції, емоційної стабільності та внутрішньої резильєнтності. Особлива увага приділяється можливостям інтеграції цих практик у сферу освіти, психологічного консультування та психосоціальної реабілітації.

Сучасні дослідження свідчать, що критичне мислення, mindfulness та арт-терапія зазвичай розглядаються окремо, хоча їх інтеграція може забезпечити значно вищий психотерапевтичний та освітній ефект. Саме тому актуальним є дослідження їх синергії як єдиної системи розвитку особистості.

Критичне мислення є однією з ключових метакомпетентностей XXI століття. Воно включає аналіз, оцінювання, інтерпретацію, рефлексію та самокорекцію мисленнєвих процесів. У психологічному вимірі критичне мислення виконує захисну функцію, оскільки дозволяє:

1. Виявляти когнітивні викривлення (catastrophizing, black-and-white thinking);
2. Протидіяти інформаційним маніпуляціям;
3. Формувати більш реалістичне сприйняття себе та світу;
4. Знижувати автоматизм негативних переконань.

З позиції когнітивно-поведінкової психології, критичне мислення виступає інструментом реструктуризації дисфункціональних схем.

Mindfulness визначається як свідоме, безоцінне спрямування уваги на досвід теперішнього. На відміну від суто когнітивного аналізу, усвідомленість формує здатність спостерігати внутрішні процеси без негайної реактивності. Доведено, що mindfulness:

1. Активує префронтальну кору;
2. Знижує гіперактивацію мигдалеподібного тіла;
3. Покращує увагу та концентрацію;
4. Зменшує рівень стресу, тривоги та депресивних симптомів

У поєднанні з критичним мисленням mindfulness створює баланс між аналізом і прийняттям: людина не лише оцінює думки, а й навчається не ототожнювати себе з ними.

Арт-терапія є психотерапевтичним методом, що використовує творчість як форму невербального самовираження та реконструкції внутрішнього досвіду особливість арт-терапії полягає у здатності працювати з досвідом, який складно вербалізувати, особливо у випадках травми.

Основні функції арттерапії:

1. Зовнішнє вираження внутрішніх конфліктів;
2. Символічне опрацювання травматичних переживань;
3. Розвиток емоційного інтелекту;
4. Відновлення цілісності Я-концепції.

В українських реаліях арт-терапія активно застосовується у роботі з військовими, переселенцями та дітьми, що пережили травматичний досвід.

Інтеграція трьох підходів дозволяє створити багаторівневу систему психологічної підтримки:Критичне мислення допомагає аналізувати внутрішні установки, переконання та зовнішню інформацію.Mindfulness стабілізує психоемоційний стан, формує навички присутності та знижує реактивність. Арт-терапія забезпечує творче опрацювання та трансформацію переживань. **Критичне мислення відповідає на питання «Що я думаю?», mindfulness — «Що я зараз відчуваю?», арт-терапія — «Як я можу це виразити й трансформувати?»**

Поєднання критичного мислення, практик усвідомленості та арт-терапії формує інноваційну міждисциплінарну модель розвитку психологічної стійкості. Її перевага полягає у комплексності: раціональний аналіз доповнюється емоційною стабілізацією та творчою інтеграцією досвіду. Такий підхід відповідає сучасним викликам і може стати ефективною основою для освітніх, психотерапевтичних та соціальних програм в Україні.

Отже, поєднання критичного мислення, практик усвідомленості та арттерапії доцільно розглядати не лише як теоретичну міждисциплінарну модель, а як практичну систему щоденного тренування психічної стійкості, когнітивної гнучкості та особистісної зрілості. У сучасних умовах інформаційного перевантаження, емоційного виснаження та високого рівня невизначеності критичне мислення перестає бути виключно академічною навичкою — воно стає інструментом психологічного самозахисту, здатністю розрізняти факти, інтерпретації, маніпуляції та власні автоматичні переконання.

Практичний розвиток критичного мислення найбільш ефективний тоді, коли він виходить за межі суто логічного аналізу та включає роботу з емоційною реактивністю, уважністю до власних мисленнєвих процесів і творчою рефлексією. Саме тому mindfulness і арт-терапія не є допоміжними компонентами, а підсилюють критичне мислення через формування внутрішньої паузи між стимулом і реакцією, розвиток спостереження за власними когнітивними схемами та здатність символічно переосмислювати досвід.

Розвиток критичного мислення є не лише освітнім завданням, а фундаментальною психогігієнічною практикою, що сприяє психологічній автономії, стресостійкості та зрілості особистості. У поєднанні з mindfulness критичне мислення набуває глибини через усвідомленість, а через арт-терапію — гнучкості та здатності трансформувати внутрішні конфлікти.

Таким чином, найбільш перспективною моделлю сучасного особистісного розвитку є щоденна практика, де людина навчається: **усвідомлювати → аналізувати → переосмислювати → діяти.** Саме ця послідовність створює основу для формування не лише інтелектуально компетентної, але й психологічно стійкої особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах складного, мінливого світу.

Список використаних джерел:

1. Пометун О. І. Теорія і практика розвитку критичного мислення. — Київ: Освіта, 2018.
2. Вознесенська О. Л. Арттерапія в кризових станах. — Київ, 2019.
3. Максименко С. Д. Психологія особистості. — Київ: Центр учбової літератури, 2017.
4. Лушин П. В. Екологія особистісної кризи. — Кропивницький, 2016.
5. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context. Clinical Psychology.
6. Goyal, M. et al. (2014). Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being. JAMA.

ТЮЛЬПА Тетяна Миколаївна

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я ЯК МЕХАНІЗМ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Творчий розвиток – одна з основ гармонійного становлення особистості. Творчість розвиває уяву, соціальні навички, допомагає дітям під час переживання кризових станів, допомагає перемогти комплекси. Разом з тим навколишній світ стрімко змінюється, змушуючи людей швидко адаптуватися до нових умов, змушує все частіше вдаватися до креативних та оперативних рішень ситуацій. Для того, щоб у особистості формувалося вміння нестандартно мислити, необхідно розвивати це з дитинства. І в цьому якраз і допомагає творчість. Розвиток креативності, творчих здібностей у будь-якому віці суттєво підвищує потенціал людини, забезпечуючи самореалізацію, прийняття себе, підвищення самооцінки, стимулює розвиток самостійності, ініціативи та активності, що забезпечує особистості розвиток своїх можливостей при наявності умов для творчого розвитку та самовираження.

У контексті нашого дослідження нам імпонує визначення поняття творчості, яке запропонував Е. Фромм: «Творчість – це здібність дивуватися і пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» [2, с. 55]. Під творчістю ми розуміємо особливу здатність конструювати незвичайні ідеї відповідно до усвідомлюваного задуму або мети, що відрізняються від традиційного нормативного, програмного мислення, необхідні для швидкого вирішення проблемних ситуацій. Ця діяльність служить одним із базових показників людської сутності, оскільки саме творчі здібності характеризують людину, підкреслюючи перевагу та своєрідність її психіки. У дитячому віці творчість проявляється у різних видах діяльності: грі, конструюванні,

образотворчій, театралізованій, музичній. Творча діяльність сприяє розвитку духовної, моральної, емоційної, пізнавальної сторін особистості дітей будь якого віку. Також творча діяльність допомагає впоратися з негативними переживаннями та внутрішніми труднощами, які здаються для дитини непереборними. Створюючи оригінальний продукт, у якому дитина відбиває свій світогляд, свої позитивні і негативні якості, по-новому їх осмислює і оцінює, отримує цілу гаму позитивних емоцій, як процесу діяльності, і від одержаного результату, і від можливості відчути себе.

Особливо важливим надання творчої ініціативи та розвиток креативного мислення стає для дітей, чиї можливості здоров'я обмежені. У дітей, які мають особливі освітні потреби, часто саме у творчої діяльності полягає резерв розвитку особистості. Розвиток творчих здібностей у дітей із обмеженими можливостями є не тільки можливим, а й необхідним. У процесі творчості у дитини з особливими потребами посилюється відчуття власної особистісної цінності, виникає відчуття внутрішнього контролю та порядку, активно будуються індивідуальні соціальні контакти, що важливо для подальшої адаптації таких дітей у соціумі.

Філософські концепції, що регулюють сферу відносин між людьми (положення феноменологічного підходу, екзистенціалізму, герменевтики, синергетики) інклюзію та соціальні взаємозв'язки визначають як оптимальні типи відносин між людьми та суспільством, в рамках яких відбувається підтримка та самоактуалізація особистості. Їх можна визначити як гуманістично спрямовані, тому що життя та соціальна сфера людини обґрунтовуються з позиції індивідуальних особливостей, прийняття кожної людини та побудованої на рівноправності діалогу. Цим твердженням декларується плюралізм у вираженні індивідуальних якостей та різноманіття при втіленні життєвої траєкторії. Зазначене положення відповідає «нинішній універсалізації нелінійного (імовірнісного, поліваріантного), творчого характеру освоєння складностей природного і соціального буття, а також внутрішнього світу людини, що пов'язано з актуалізацією категорій і смислів сучасної культури» [1, с. 7]. Твердження культрно-історичної теорії, перетворені на світоглядні постулати, які спрямовують роботу соціальних інститутів, обґрунтували занурення дітей з обмеженими можливостями у середовище здорових дітей. За такого трактування соціальна інтеграція особливих дітей і, загалом, соціалізація не можуть відбутися без відповідних зовнішніх умов, зокрема без мікросоціуму здорових дітей.

Соціалізація дітей з обмеженими можливостями здоров'я – це процес формування та розвитку соціальних якостей кожної дитини при необхідному залученні до різноманітної діяльності. Складники соціалізації – засвоєння правил поведінки, засвоєння моральних норм та інтеріоризація культурно-соціального досвіду – забезпечують розвиток соціальної компетентності. Соціальна адаптація як процес активного пристосування індивіда до умов соціального

середовища, відбувається за допомогою засвоєння уявлень про цінності й норми суспільства, у якому існує людина, причому як у широкому сенсі, так і у ставленні до свого найближчого соціального оточення – сім'ї, групи, дитячого колективу. Тобто діти, у тому числі з обмеженими можливостями, здатні включатися до соціальних груп і можуть бути прийнятими як рівноправні партнери та суб'єкти взаємин, адже соціалізація передбачає інтеграцію людини в суспільство, відображає можливість її біологічного і соціального функціонування: адекватність сприйняття власного організму і навколишньої дійсності, побудову адекватної комунікації з оточуючими і вибудовування адекватної системи відносин, здатність до навчання і праці, до організації дозвілля, здатність зміни звичних стереотипів адаптивної поведінки відповідно до рольових очікувань інших. У результаті досягається формування самосвідомості, рольової поведінки, розвиваються та формуються здатність до самообслуговування, самоконтролю, вибудовуються адекватні зв'язки з оточуючими.

У результаті занурення дитини з обмеженими можливостями у спільну творчу діяльність з іншими людьми відбувається присвоєння нею соціального досвіду, адже творчість – потужний інструмент формування соціальних навичок. Цей досвід є результатом як дій самої дитини, так і її активної взаємодії з навколишнім світом. Для соціалізації та набуття дитиною з обмеженими можливостями власного досвіду необхідні:

- включення її у різноманітну творчу діяльність задля засвоєння різнопланової соціальної інформації, відповідного спектру умінь та навичок;
- організація спілкування з людьми різного віку для розширення системи соціальних зв'язків та відносин, засвоєння соціальних, художніх, культурних символів, установок, цінностей;
- створення ситуацій для виконання різних соціальних ролей з метою засвоєння моделей поведінки; ситуацій успіху для подолання власних фізичних чи ментальних бар'єрів задля реалізації власного потенціалу і відчуття себе повноцінним членом суспільства.

Творчі здібності різні у кожної дитини, тим більше у тих, які мають порушення у розвитку, і які, в силу своїх особливостей, мають безліч обмежень у різних видах діяльності, часом не самостійні і потребують постійного супроводу дорослого. Тому, при роботі з дітьми з обмеженими можливостями, педагогу важливо знати насамперед специфіку первинного дефекту та вторинних відхилень; час настання порушення та його характер; стан, можливості й сформованість сприйняття, загальний психічний розвиток. Ця інформація про дитину допоможе зрозуміти труднощі вихованця, побачити можливу перспективу, її соціальну позицію, створити необхідне розвиваюче предметно-просторове середовище освітнього простору, підвищити мотивацію пізнавального інтересу.

Діти з обмеженими можливостями здоров’я часто несамостійні, постійно потребують підтримки допомоги з боку дорослого, внаслідок чого вони позбавлені широких контактів і не мають соціального досвіду інших однолітків, який мають звичайні діти. Труднощі в освоєнні навколишнього світу призводять до виникнення емоційних проблем у таких дітей (боязкість, тривога, страх тощо). Такі характерні особливості психофізіологічного стану дітей, які мають обмежені можливості здоров’я, як незрілість емоційної сфери, низький рівень комунікативних і довільних процесів, недорозвинення пізнавальної діяльності, слабка сформованість сенсомоторних, мовних і емоційних передумов до продуктивної і розумової діяльності, зумовлюють високу значущість творчої діяльності, що забезпечують багатогранність матеріалу, що сприймається, його конкретно-образний, наочний характер.

Соціалізація дітей з обмеженими можливостями здоров’я великою мірою залежить від характеру взаємодії з однолітками, для успішної соціалізації необхідно створювати умови, у яких такі діти зможуть відчути себе у ситуації «успіху». Цього можна досягти шляхом занурення в різні види творчої діяльності, що передбачають спільну творчість зі здоровими дітьми. Творчі здібності дітей з обмеженими можливостями здоров'я можна розвивати за допомогою образотворчої діяльності, засобами хореографії, музичного мистецтва, театралізованої діяльності, лялькового театру, анімації тощо. Від зацікавленості дитини залежить, який буде результат, тому на заняттях важливо активізувати увагу школяра, спонукати його до діяльності.

Методичні підходи, адаптовані до розвитку творчих здібностей дітей з особливими потребами мають досить високий соціалізуючий та корекційно-розвивальний потенціал. Їхня результативність визначається:

- розвитком здібностей дітей висловлювати свої враження та переживання у художньо-творчих образах;
- формуванням умінь відображати уявлення про зовнішній світ у вигляді художнього оформлення;
- підтримкою прагнення дітей розповідати один одному про свої роботи, ділитися враженнями про виконану роботу, тобто комунікувати;
- актуалізацією питань соціальної мобільності та суб'єктного благополуччя учнів.

Отже, діти з обмеженими можливостями здоров’я становлять особливу групу, у роботі з якими творча діяльність використовується не тільки як засіб їхнього художнього розвитку, а й як особливий механізм соціалізації, здійснює терапевтичний вплив, є засобом соціальної профілактики та корекції. Діти з особливими потребами як і здорові діти, мають таланти, здібності, обдарованість, тільки для розвитку здібностей таких дітей потрібна спеціальна допомога та підтримка. У процесі творчої діяльності у такої дитини підвищується самооцінка, створюються умови для активного входження в соціум, що сприяє розкриттю особистого потенціалу, реалізації себе через участь

у творчості та творенні, набуття досвіду успішності у конкретній галузі за рахунок своїх здібностей та працьовитості. Дитина з особливими потребами, беручи участь у творчій діяльності, може пройти шлях від інтересу через набуття конкретних навичок до особистісного самовизначення, що так важливо для успішної соціалізації.

Таким чином, створення умов соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я має сприяти зародженню та розвитку у кожної дитини таких особистісно значущих характеристик, як позитивне самовідношення, стабільність внутрішнього світу, формуванню навичок ефективного міжособистісного спілкування з однолітками, позитивного ставлення до дорослих, позитивної ідентифікації зі «значними іншими». Аналізуючи проблемні галузі у дослідженні соціалізації дітей з особливими потребами, ми наголосили на формуванні в них творчих здібностей, припускаючи, що креативність може виступати як компенсаторний механізм.

Список використаних джерел:

1. Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми: колективна монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Є. Р. Борінштейн, М. С. Гальченко, М. В. Ліпін, Д. В. Погрібна, Н. В. Савчук, О. А. Федорчук. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. 320 с.
2. Fromm E. The creative attitude in H.Andercon (Ed.). Creativity and its cultivayion. New York : Harper and Row, 1959. C. 55.

ФЕДОРОВА Інна Валеріївна

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК РЕСУРС ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ

Українська вища освіта перебуває в умовах глобальних трансформацій на сучасному етапі. Зростає роль цифровізації на всіх навчальних етапах від дошкільної до вищої освіти. Тому креативність знову актуалізується в нових умовах та підтверджує статус однієї з ключових компетентностей особистості. Вона визначає здатність індивіда до адаптації, інноваційної діяльності, ефективного вирішення складних проблем і прийняття рішень у динамічному середовищі. Формування креативного мислення є стратегічним завданням системи освіти, оскільки воно сприяє розвитку інтелектуального потенціалу суспільства та забезпечує конкурентоспроможність фахівців.

Ми розглядаємо креативність не лише як індивідуальну якість, а й як соціально значущий ресурс, що впливає на економічний, культурний і науковий розвиток української держави. У зв’язку з цим виникає потреба на державному рівні у впровадженні системних освітніх програм, спрямованих на розвиток креативності особистості.

На допомогу науково-педагогічній спільноті приходять програми міжнародного підвищення кваліфікації. Викладачі мають можливість ознайомитися зі світовим науковим освітнім досвідом, зокрема з двома концептуальними напрямами:

- «Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти»;
- «Креативне мислення як інструмент розвитку успішної особистості під час навчання у закладах вищої освіти».

Завдяки орієнтації програми на широку цільову аудиторію: педагогічних працівників закладів загальної та професійної освіти, науково-педагогічних працівників ЗВО, науковців, докторантів, аспірантів і здобувачів вищої освіти вдалося реалізувати основну мету курсу щодо формування цілісного розуміння природи креативності, її розвитку та практичного застосування у професійній і особистісній діяльності. Українські педагоги познайомилися з інтегрованими теоретичними знаннями та засвоїли практичні навички зануривши до методологічних засад та наукової основи програми, що сформована зокрема на авторській методиці Ольги Збарської. Талановитий педагог є фахівчинею у сфері креативного мислення, президенткою Інституту креативного мислення «OZCREDO» [1]. У ході міжнародного підвищення кваліфікації пані Ольга познайомила науково-педагогічну спільноту з методологією курсу, що базується на міждисциплінарному підході. Унікальна методика Ольги Збарської поєднує досягнення психології, педагогіки, нейронауки та соціальних наук. З метою комплексного вивчення проблеми розвитку креативності та реалізації програми було залучено експертів із різних галузей.

Зокрема з цікавою лекцією виступив есквайр, адвокат з докторським ступенем права Джон Капалді, який розкрив цікаві аспекти креативності в юриспруденції. А саме щодо розитку комунікативних навичок студентів-юристів для їхньої професійної діяльності. Пан Капалді наголосив на важливості застосування креативного мислення адвокатів у ході розгляду справ в суді. Це є основою успішної юридичної діяльності фахівця з права [2].

Як наслідок маємо тісні міждисциплінарні зв’язки, зокрема науковий психологічний матеріал щодо діяльності півкуль головного мозку, який подається у методиці Ольги Збарської відгукується у наукових висновках Джона Капалді щодо роботи різних ділянок головного мозку. У більшості людей є суттєві відмінності у розвитку і оптимізації креативних і критичних навичок мислення. Такий креативний підхід у адвокатській практиці дає можливість використовувати авторський підхід у вирішенні судових справ [2].

Таким чином науковий доробок Ольги Збарської, зокрема праця «Brainstorm! Practice for Unrestricted Imagination and Original Thought», а також освітні ініціативи (зокрема серія «Неймовірні пригоди доктора Кредо») спрямовані на розвиток творчого мислення та соціально-емоційних компетентностей. За мету поставлено систематизувати знання про креативне

мислення; сприяти розвиткові ментальної стійкості особистості; формувати навички ефективного вирішення проблем і прийняття рішень; спонукати фахівців різних галузей опановувати інноваційні стратегії та генерувати ідеї.

У ході міжнародного підвищення кваліфікації учасники курсу отримали можливість поглибити розуміння ролі креативності у контексті сучасних викликів та дослідити міжкультурні аспекти креативності. Опанували інструменти генерації ідей (мозковий штурм, «шість капелюхів мислення», метафоричне мислення). Лектори проаналізували вплив технологій на трансформацію мислення та відобразили у своїх доповідях дослідження щодо соціальних та культурних аспектів креативності.

Окремої уваги заслуговують нейропсихологічні основи креативного мислення. Адже креативність має складну нейрофізіологічну природу. Важливу роль у генерації ідей відіграє мережа пасивного режиму роботи мозку (DMN), яка активізується під час «блукання думками» та сприяє виникненню нових асоціацій. Тому креативний процес пов'язаний із взаємодією різних типів мислення: дивергентного (генерація ідей) та конвергентного (оцінювання та відбір рішень). Де важливим нейрохімічним чинником є дофамін, який стимулює пошук новизни та когнітивну гнучкість. Сучасні дослідження доводять, що творчість є результатом узгодженої роботи обох півкуль мозку, що забезпечує інтеграцію логічних і інтуїтивних процесів. Наукова інформація щодо зазначених даних дозволяє розуміти шляхи формування когнітивних і особистісних компетентностей. Авторська програма Ольги Збарської спрямована на розвиток здатності генерувати множинні варіанти рішень; уміння балансувати інтуїтивні та раціональні підходи; формувати навички аналізу альтернативних сценаріїв; розвивати критичне та системне мислення. Тому в слухачів міжнародного підвищення кваліфікації формується холістичне (цілісне) світосприйняття; здатність до реконцептуалізації стереотипів; навички прийняття рішень із урахуванням мотиваційних і ціннісних чинників [1].

Холістичний підхід актуальний у науковому середовищі, метою якого є гармонічна, цілісна особистість, тому що саме така особистість може бути носієм цілісного або холістичного мислення. В основі холістичного підходу – положення «я у всьому і все в мені», Мікрокосмос і Макрокосмос, Людина й Всесвіт як би «вкладені» одне в одного, що сприяє їх максимально продуктивній взаємодії для досягнення загальної мети – Гармонії [3].

Не оминули організатори й аспектів соціокультурного виміру креативності. Розглядаючи креативність у контексті соціальних і культурних процесів. Де вона є інструментом адаптації до суспільних змін, подолання конфліктів і суперечностей, базою для формування нових соціальних практик.

Актуальності набуває особлива увага, що приділена міжкультурним аспектам креативності та її ролі в глобалізованому світі. І тут на перше місце виступають практичні результати та освітні ефекти, яких набувають учасники практичного інтенсиву у результаті проходження курсу, а саме: опанування

сучасних інструментів розвитку креативності, підвищення рівня професійної компетентності, формування навичок ефективної комунікації та командної роботи, розвиток здатності до інноваційної діяльності.

У висновку зазначимо, що прослуханий курс сприяв формуванню особистості, яка здатна до саморозвитку, самовизначення та ефективної діяльності в умовах невизначеності.

Міжнародне підвищення кваліфікації з розвитку креативності є важливим інструментом модернізації освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців в різних галузях господарсько-промислового комплексу, освітніх установ, гуманітарної сфери української державності. Воно забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, формує новий тип мислення, орієнтований на інновації та творчість і молодого покоління, і вже сформованих фахівців. Отже, розвиток креативності виступає необхідною умовою успішної реалізації особистості в сучасному світі та важливим чинником сталого розвитку суспільства.

Список використаних джерел:

1. Zbarska O. Critical Thinking in Higher Education: Scientific Approaches to Evaluation and Assessment. Enhancing analytical skills through evidence-based methods. Part I–II. OZCREDO, 2026. [англ.].

2. Черненко Н. М., Папач О. І. Авторський курс з розвитку критичного мислення, заснований на методиці Ольги Збарської : навч. посіб. Львів–Торунь : Liha-Pres, 2025. 374 с.

3. Федорова І. Концепт холістичної людини у просторі філософського знання. Південно-українські наукові студії : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (Одеса, 14–15 грудня 2022 р.). Одеса : Університет Ушинського, 2022. С. 165–169.

ФУРДУЙ Тетяна Іванівна

ІГРОВІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сутність та психолого-педагогічна природа гри

1. **Інтерактивна сутність ігрового навчання:** Ігрові методи є невіддільною частиною інтерактивних технологій, оскільки вони базуються на постійній, активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу (учень–учень, учень–викладач, учень–група) задля спільного вирішення навчальних завдань.

2. **Трансформація позиції суб'єкта:** Впровадження ігрових методів змінює роль здобувача освіти з пасивного об'єкта впливу на активного суб'єкта пізнавальної діяльності, що є базовою вимогою суб'єкт-суб'єктної парадигми сучасної освіти.

3. **Емоційна регуляція та зниження когнітивного бар'єра:** Гра створює сприятливий мікроклімат, знижує рівень тривожності перед можливими помилками («безпечне середовище помилок») та трансформує зовнішній навчальний примус у внутрішню пізнавальну мотивацію.

Функціональний потенціал ігрових методів

4. **Контекстність та принцип «learning by doing»:** Навчальна гра моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професійної або життєвої діяльності. Це дозволяє засвоювати знання не у відірваному (абстрактному) вигляді, а в контексті їх практичного застосування.

5. **Розвиток soft skills (м'яких навичок):** Командні ігрові технології (квести, брейн-ринги) виступають ефективним інструментом розвитку навичок колаборації, лідерства, емпатії, гнучкості мислення та ефективної комунікації.

6. **Інтенсифікація аналітичних здібностей:** Ситуаційні та рольові ігри стимулюють критичне мислення, змушуючи учнів оперативно аналізувати інформацію, прораховувати ризики, аргументувати власну позицію та приймати рішення в умовах дефіциту часу чи невизначеності.

Класифікація та дидактичні особливості

7. **Поліфункціональність ігрових методів:** У структурі інтерактивного навчання гра одночасно виконує декілька функцій: дидактичну (засвоєння знань), розвивальну (моторика, психічні процеси), виховну (соціалізація) та терапевтичну (психологічне розвантаження).

8. **Структурна визначеність дидактичної гри:** На відміну від стихійної гри, навчальна гра завжди має жорстку дидактичну структуру: наявність навчальної мети, ігрових правил, системи оцінювання (бали, рівні) та обов'язкового кінцевого результату.

9. **Імітаційне моделювання як вища форма інтеракції:** Ділові та рольові ігри дозволяють відтворювати складні системні процеси (економічні відносини, судові засідання, історичні події), що забезпечує глибоке міждисциплінарне інтегрування знань.

Сучасні тенденції: цифровізація та гейміфікація

10. **Цифрова трансформація ігрових методів:** Сучасний етап розвитку інтерактивних технологій характеризується переходом до цифрових ігрових методів (EdTech, сервіси Kahoot!, Quizizz, вебквести), що розширює просторово-часові межі навчання та підвищує залученість покоління «цифрових аборигенів».

11. **Гейміфікація як системний підхід:** На відміну від епізодичного використання ігор, гейміфікація (ігрофікація) інтегрує ігрові механіки (прогрес-бари, бейджі, лідерборди) у неігровий контекст тривалого освітнього курсу, підтримуючи перманентний інтерес до навчання.

Проблематика та критерії ефективності

12. **Пріоритет рефлексії (дебрифінгу):** Освітня цінність інтерактивної гри остаточно реалізується лише на етапі пост-ігрового обговорення. Без

системного аналізу дій, помилок та емоцій гра втрачає свій дидактичний сенс і перетворюється на чисту розвагу.

13. **Проблема дидактичного балансу:** Ключовим ризиком ігрових методів є превалювання ігрового компонента (азарту, розважальності) над дидактичною метою. Ефективність технології залежить від уміння педагога втримати баланс між «елементом фану» та академічним результатом.

14. **Професійна компетентність фасилітатора:** Впровадження ігрових методів вимагає від викладача зміни стилю управління з авторитарного на демократичний. Він стає модератором, ігротехніком та консультантом, що керує процесом приховано (через правила та сценарій).

15. **Інклюзивний потенціал технології:** Завдяки варіативності ролей та індивідуалізації ігрового темпу, ігрові методи є дієвим інструментом забезпечення інклюзії, дозволяючи залучати до активної взаємодії учнів із різними рівнями підготовки та особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. **Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: підручник. 4-те вид., випр. і допов. Київ: Академвидав, 2019. 304 с. (Розділ про інтерактивні та ігрові технології).

2. **Пометун О. І.** Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2014. 144 с.

3. **Козак А. В.** Використання ігрових методів навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 45–49.

4. **Коваль Т. І.** Гейміфікація освіти: теоретичні аспекти та практичний досвід впровадження. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 76, № 2. С. 12–25.

5. **Мачинська Н. І., Деркач Ю. П.** Особливості застосування рольових та ділових ігор у вищій школі. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2018. № 3. С. 78–86.

6. **Морзе Н. В., Гладун М. А., Дементієвська Н. П.** Гейміфікація в освіті: міф чи реальність? Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. Вип. 6. С. 34–45.

7. **Огієнко О. І.** Інтерактивні технології навчання у сучасній вищій школі: методичний аспект. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2022. Вип. 1 (108). С. 54–63.

8. **Пєхота О. М.** Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2004. 256 с. (Класична праця з інтерактивних технологій в Україні).

9. **Сущенко Л. О.** Ігрові технології навчання як засіб формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 4 (98). С. 112–121.

10. **Kapp K. M.** The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 336 p. (Світовий бестселер з теорії гейміфікації).

ХОРІШКО Лілія Сергіївна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ С2 ПОЛІТОЛОГІЯ

В умовах сучасної політичної дійсності формування критичного мислення є важливою умовою забезпечення індивідуальної та колективної стійкості до зростаючого впливу гібридних загроз. На думку Р. Ініса, критичне мислення забезпечує рефлексивний та обґрунтований підхід до визначення змісту діяльності через поєднання творчого та практичного аспектів. Йдеться про генерування креативних ідей, формулювання гіпотез, а також здійснення вибору альтернатив і реалізацію їх на практиці [1]. У Європейській рамці особистих, соціальних та навчальних компетенцій критичне мислення розуміється як здатність оцінювати інформацію для підтвердження аргументованих висновків та розробки інноваційних рішень [2]. Це одна з дев’яти ключових компетенцій, які сприяють розкриттю особистісного потенціалу молоді, підвищуючи рівень адаптивності до сучасних викликів цифровізації та ринку праці.

Критичне мислення виступає інструментом: 1) формування цифрової грамотності, тобто здатності верифікувати різні джерела інформації, визначати рівень достовірності/недостовірності фактів чи суджень; 2) підвищення рівня залученості ініціативи громадськості до прийняття рішень через здійснення раціонального вибору альтернатив; 3) формування когнітивної стійкості до гібридних загроз через розуміння механізмів дезінформації та усвідомлення наслідків їх деструктивного впливу на стабільність функціонування політичних режимів; 4) розширення можливостей використання ресурсного потенціалу професійної аналітики у сфері політичного та публічного управління.

Для здобувачів вищої освіти зі спеціальності С2 Політологія критичне мислення є не лише освітньою компетенцією, але й стратегічним ресурсом професійного зростання. По-перше, йдеться про здатність комплексно використовувати методологічний інструментарій аналізу поточного стану та прогнозування тенденцій розвитку політичних інститутів і процесів крізь призму впливу різних факторів на глобальному, регіональному та національному рівнях. По-друге, про розширення можливостей генерування креативних ідей у розробці практичних рекомендацій для стейкхолдерів щодо розв’язання актуальних суспільно-політичних проблем. По-третє, когнітивна стійкість забезпечує об’єктивність сприйняття та аналізу інформації, мінімізуючи ймовірність маніпулятивного впливу третіх сторін. По-четверте, критичне сприйняття

сучасних політичних реалій підвищує рівень адаптивності в таких сферах професійного розвитку як: 1) організація комунікаційних та PR-кампаній, що потребує розуміння психології сприйняття інформації широкими колами громадськості та здатності протидіяти деструктивним інформаційним впливам; 2) реалізація суспільно-політичних проєктів, що потребує обґрунтування актуальності у контексті, наприклад, євроінтеграційних процесів, оцінювання ймовірності ризиків та їх наслідків; 3) протидія гібридним загрозам через надання практичних рекомендацій владним інституціям, що вимагає високого рівня емоційної стійкості до різних видів когнітивних впливів та вміння приймати ефективні рішення у кризових умовах.

У цьому контексті процес підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності С2 Політологія має здійснюватися з використанням проєктного підходу та методів, спрямованих на формування критичного мислення. Залученість до проєктної роботи у ході навчального процесу формує у здобувачів вищої освіти навички креативного розв’язання комплексних політичних проблем та активної верифікації джерел інформації. Виконання проєктних завдань також вимагає від здобувачів навичок опрацювання великих масивів даних, критичного оцінювання інформації та прогнозування розвитку політичної ситуації. Орієнтація на пошук альтернативних сценаріїв розв’язання політичних проблем сприяє розвитку когнітивної гнучкості, що дозволяє виходити за межі традиційних аналітичних шаблонів [3]. Серед методів слід виділити деконструкцію політичного дискурсу та кейс-стаді. У першому випадку йдеться про формування у здобувачів вищої освіти навичок критичного аналізу прихованих/маніпулятивних смислів, суперечностей та наративів у політичних текстах, промовах політичних лідерів або гаслах політичних кампаній. У другому випадку − здобувачі освіти залучаються до оцінювання, наприклад, стратегій післявоєнної відбудови українських міст за принципом «Build Back Better» у контексті відповідності екологічним стандартам ЄС.

Отже, критичне мислення є наскрізною компетенцією здобувачів вищої освіти зі спеціальності С2 Політологія, що сприяє перетворенню академічних знань на дієвий інструментарій об’єктивного аналізу даних та розробки альтернативних сценаріїв розв’язання складних політичних проблем. Формування вказаної компетенції розширює можливості майбутніх політологів у стратегуванні державотворчих процесів та прогнозуванні динаміки їх розвитку в умовах глобальних викликів сьогодення.

Список використаних джерел:

Ennis R. H. A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. Educational Leadership. 1985. № 43 (2). P. 44–48. URL: https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf

LifeComp: The European framework for the personal, social and learning to learn key competence. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en

Калюжна Ю. Інноваційні підходи до викладання політології: досвід проєктного навчання. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у закладах освіти: збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції. Одеса : Університет Ушинського, 2024. С. 53-56. URL: https://surl.li/zyabdx

ЦАЛАПОВА Оксана Миколаївна

РОЗВИТОК ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Феномен критичного мислення наразі перебуває в авангарді сучасного наукового студіювання педагогіки, психології, методик різних галузей. Вивченню структури, таксономії, напрямків аналізу, складників критичного мислення присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних науковців: Дж. Браус, Д. Вуд, Дж. Дьюї, А. Кроуфорд, Д. Макністер, С. Метьюз, Р. Поул, Д. Халперн, Л. Києнко-Романюк, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін. Попри відсутність єдиної загальновизнаної дефініції критичного мислення більшість науковців окреслюють його основні складники: проблемно-пошуковий (дивергентний), аналітико-оцінювальний (верифікація ідей, реконструкція стереотипів, логіка обґрунтування), рефлексивно-регулятивний (емпатія, метапізнання, інтелектуальна сміливість). Найбільш влучне визначення (для нашого дослідження) поняття «критичного мислення особистості» пропонує М. Починкова у дисертації «Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки»: «це тип мислення людини, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки і висновки, приймати обґрунтовані рішення, створювати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості» [7, с. 3]. Варто наголосити, що в структурі цього феномену критичного мислення дивергентний складник відіграє роль інтелектуального пускового механізму, він спрямований на генерацію множинних альтернатив, без чого процес вибору втрачає свою продуктивну вагу.

Сучасні вимоги підготовки вчителів початкової школи в умовах НУШ вимагають зміни педагогічного вектора: відмови від моделі «учитель-ретранслятор знань» на користь нової освітньої ролі фасилітатора, модератора, медіатора, наставника. У цьому аспекті значно зростає роль мистецької освітньої галузі як стимулятора формування нестандартного, креативного, позашаблонного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Вивчення різновидів мистецтва (образотворче, хореографічне, музикальне, сценічне) в межах освітнього компоненту «Методика викладання мистецької освітньої галузі в початкових класах» може стати для здобувачів вищої освіти фундаментом розвитку критичного мислення, який допоможе подолати професійну інертність та схильність до репродуктивного копіювання педагогічних зразків. Тож, достатньо актуальним для сучасної освітньої парадигми залишається необхідність трансформації традиційного завдання-алгоритму у простір для дивергентного пошуку, де помилка сприймається не як дефект, а як новий етап аналізу.

Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти у процесі викладання методики образотворчого мистецтва базується на діалектичній єдності репродуктивного та дивергентного підходів, де репродуктивним завданням відведено функцію навчання технологічної грамотності та оволодінню традиційними методиками роботи на уроках, а дивергентні методи перетворюють методику образотворчого мистецтва на засіб розв’язання складних творчих завдань.

Отже, мета цієї роботи полягає в обґрунтуванні необхідності доповнення репродуктивних методів навчання образотворчого мистецтва інноваційними дивергентними технологіями для формування цілісного критичного мислення майбутніх педагогів.

Дивергентний тип мислення як складова критичного мислення характеризується баченням різноманітних аспектів певного явища, спрямованістю на охоплення багатофункціональних сторін проблеми, що забезпечує її ефективне вирішення [2]. У цілому, якщо узагальнити наявні тлумачення дивергентного мислення, його можна охарактеризувати низкою якостей: оригінальність, рухливість, інноваційність, гнучкість, продуктивність, цілісність, чутливість та пластичність [6, с. 251]. Тож фахова значущість дивергентного мислення вбачається у його спрямованості на розвиток креативності та здатності бачити різні варіанти розв’язання професійно-практичних завдань. Особливої ваги такий тип мислення набуває в діяльності вчителів початкової школи, адже розбудовує новий педагогічний сценарій уроків мистецтва. При цьому методика викладання галузі трансформується у варіативну систему, де дивергентні вправи можуть використовуватись для всіх видів мистецтв, що вивчаються в мистецькій освітній галузі – музиці (пошук незвичних тембрів), хореографії (експериментування з пластикою та ритмом), сценічному мистецтві (на синкретичному рівні).

Дивергентне мислення розглядається науковцями в різних аспектах: як загальна здатність до творчості (С. Сисоєва, О. Ярошинська, О. Кононко); властивість особистості (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Є. Гергель); здатність створювати оригінальні цінності, виходячи за межі шаблонів (Ф. Баррон, В. Моляко, І. Гриненко, Е. Фромм); процес прояву власної індивідуальності (О. Войтенко).

У педагогічному дискурсі орієнтація на дивергентність змушує відмовитися від авторитарного стилю викладання на користь фасилітації та менторства, де завданням педагога стає створення безпечного інтелектуального середовище для генерування множинних ідей, які забезпечують багатоваріантність вирішення. Такий підхід до організації навчальної діяльності усуває почуття страху перед помилкою, адже наявність певної кількості варіантів забезпечує плюралізм думки. Зміна методичного вектора при цьому «зчитується» у широкому застосуванні креативних стратегій (наприклад, метод «Шести капелюхів» Е. де Боно, STEM/STREAM-освіта, технології «Трьох стільців» У. Діснея, SCAMPER Б. Еберле, дизайн-мислення тощо). Інтеграція цих методів і технологій в освітній процес стимулює децентрацію мислення, коли здобувачі вищої освіти опановують здатність аналізувати проблему з різних позицій, відмовляючись від шаблонності, що є фундаментом для формування професійної мобільності майбутнього фахівця.

Методологічним підґрунтям для розвитку дивергентного пошуку в мистецькому освітньому просторі є концепція синектики В. Гордона, де метафорична мова мистецтва виступає засобом подолання психологічної інерції. Через застосування символічних та особистісних аналогій процес пізнання трансформується у «метафоричний шлях навчання» [3], що дозволяє глибше інтерпретувати освітній зміст. Цей метод пропонує пошук аналогій між речами, які на перший погляд не мають нічого спільного (наприклад, знаходимо схожість між мазком фарби і людиною, деревом і музикою тощо), що стимулює метафоричне мислення, змушує відмовитись від копіювання зовнішньої форми і шукати внутрішню суть образу.

Однією із найбільш продуктивних, на нашу думку, технологій для розвитку дивергентного мислення під час засвоєння методики мистецької освітньої галузі є STREAM-освіта, особливістю якої є те, що мистецтво (arts) сприймається не як «декорація» для науки, а спосіб мислення [10]. Інтеграція мистецтва в систему STREAM-освіти виступає каталізатором критичного мислення, оскільки вимагає синтезу логіки й образотворення, проявляючись через здатність бачити спільні закономірності в біологічних формах та орнаментальних структурах (на рівні символів, метафор, алюзій), що руйнує бар’єр між теорією та живою творчістю, активізуючи аналітичні здібності здобувачів. Однин із головних ідеологів перетворення STEM-освіти на STEAM Дж. Маеда стверджує, що наука і технологія дають нам знання про те, *як* щось зробити, тоді як мистецтво ставить питання *чому* ми це робимо [5]. Такий підхід зміщує акценти з простого вирішення завдань за запропонованим алгоритмом або зразком (наприклад, копіювання малюнка) на виявлення нового кола проблем (з’ясувати, як зміна кольору одного з об’єктів вплине на загальну тональність малюнка). Це дозволяє здобувачам критично переосмислити мету завдання, виходячи за межі стандартних алгоритмів його виконання.

Методичні можливості технології «Трьох стільців» (Діснея-Ділса) дозволяють структурувати творчий процес, дозволяючи подивитись на під різними кутами, що, власне і є основою дивергентності. Використання технології сприяє децентрації мислення, подоланню психологічних бар'єрів, розвиткові прогностичних навичок. Перевага використання стратегії Уолта Діснея в тому, що вона допомагає свідомо розмежовувати процеси генерації ідей (Мрійник), технічної реалізації (Реаліст) та об'єктивного аналізу (Порадник/Критик), а також подолати страх неправильного виконаного завдання, перетворюючи оцінювання на конструктивний діалог щодо його вдосконалення [8].

Технологія SCAMPER є потужним інструментом для трансформації художніх образів, оскільки пропонує сім способів (заміна, комбінування, адаптація, модифікація, інше застосування, видалення і зворотна дія) змінити існуючий мистецький об'єкт, щоб створити щось нове. Впровадження технології Б. Еберле стимулює дивергентність шляхом свідомої перебудови художнього простору, оскільки SCAMPER пропонує гру з кольором, комбінування непоєднуваних технік, переосмислення звичних форм, що перетворює кожну творчу роботу на індивідуальне візуальне дослідження [4]. Наприклад, при малюванні звичайного листа за цією технологією можливо: змінювати колір предмета, малювати нетрадиційною фарбою (кавою, нитками тощо), комбінувати листок з іншими предметами (листок як крило птаха), адаптувати предмет до іншого контексту (листок із кришталю, мережива тощо), змінити акценти (зробити прожилки на листі у вигляді доріг), відмовляємось від чіткого контуру листа (робимо його розмитим або оформлюємо штрихами, крапками). Цей приклад демонструє, що дивергентність не хаотичність, а системна робота з формою та змістом, яка наочно демонструє, що за допомогою лише одного алгоритму можна отримати десятки абсолютно різних ескізів з однієї простої теми.

Потужним інструментом усвідомлення мистецтва як творчого акту є технологія дизайн-мислення. Дизайн-мислення, на думку Л. Варяниці, – це методологія генерації інновацій, спрямована на акумулювання ідей з використанням творчого мислення; прийняття ризикованих рішень на початкових фазах проєкту; емпатійне сприйняття користувача послуги; відсутність страху звідати фіаско; завчасне випробовування ідей у колі замовників; ергономічна цінність послуги чи продукту [1]. Використання дизайн-мислення на заняттях з образотворчого мистецтва допомагає відійти від концепції «я просто малюю» на користь «я створюю продукт, який має сенс». Це автоматично вмикає критичне мислення. Дослідження С. Шевченко підтверджують, що впровадження дизайн-мислення у підготовку майбутніх учителів початкових класів сприяє трансформації їхньої позиції: від репродуктивного «малювання за шаблоном» до усвідомленого створення освітнього продукту [9]. Це стає можливим завдяки залученню критичного мислення на етапах ідентифікації проблеми та проєктування сенсів діяльності.

У підсумку зазначимо, що орієнтація на дивергентність у процесі викладання компонентів мистецької освітньої галузі є передумовою формування вчителя нового покоління – фасилітатора, ментора та дизайнера сучасного освітнього середовища. Інтеграція STREAM-технологій та креативних стратегій (за Е. де Боно, Б. Еберле, У. Діснея) руйнує шаблони репродуктивного навчання, стимулюючи інтелектуальну сміливість та емпатійне освоєння дійсності. Використання сучасних інноваційних технологій і методик перетворює мистецтво на потужний когнітивний інструмент, що забезпечує здатність майбутніх педагогів до гнучкого аналізу та творчого синтезу, системного розвитку дивергентного мислення здобувачів вищої освіти як фундаменту їхньої майбутньої професійної мобільності.

Список використаних джерел:

1. **Варяниця Л. О.** Синергетичний підхід до дослідження феномену дизайн-мислення. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2021. № 1(2). С. 120-129. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=vlup_2021_1%282%29__15

2. **Голубєва М. О., Лукошина А. С.** Дивергентне мислення – перший крок до лінгвістичної креативності. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/bitstreams/c0a6732a-bbc9-4132-9fd6-ec1c219a12c1/download

3. **Gordon W. J. J.** The metaphorical way of learning and knowing. Cambridge : Porpoise Books, 1966. URL: https://archive.org/details/metaphoricalwayo0000gord

4. **Eberle B.** SCAMPER: Games for Imagination Development. Waco, TX : Prufrock Press, 1996. 64 p. URL: https://www.scribd.com/document/886437954/SCAMPER

5. **Maeda J.** STEM + Art = STEAM. The STEAM Journal. 2013. Vol. 1, Iss. 1. Art. 34. URL: https://doi.org/10.5642/steam.20130101.34

6. **Нечипоренко Х. М**. Поняття і основні характеристики дивергентного мислення. Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика : зб. тез V регіон. наук.-практ. конф. (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Хортицька національна академія, 2017. С. 250-251

7. **Починкова М. М.** Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук ; спец. 13.00.04 – теор. і мет. проф. освіти, 2021. 586 с.

8. **Цалапова О. М**. Розвиток творчого потенціалу учнів початкових класів за допомогою методу «Трьох стільців» на уроках технологічної освітньої

галузі. Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»). 2025. № 4 (34). С. 1747–1757. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/23430/23400

9. **Шевченко С. І.** Технологія дизайн-мислення як засіб формування креативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 5 (109). С. 134–145.

10. **Yakman G.** STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education. Virginia Tech. 2008. 28 p.

ЦЕСЬЦІВ Діана Степанівна

ІНТЕГРАЦІЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ J3 «ТУРИЗМ ТА РЕКРЕАЦІЯ» ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Сучасні трансформаційні процеси у сфері туризму та рекреації зумовлюють необхідність підготовки фахівців нового покоління, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, швидких змін і зростаючої конкуренції. У цьому контексті особливої актуальності набуває інтеграція критичного мислення у процес викладання дисциплін спеціальності J3 «Туризм та рекреація». Критичне мислення розглядається як ключова компетентність, що забезпечує здатність майбутніх фахівців до системного аналізу інформації, аргументованого оцінювання явищ і процесів, а також прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Водночас одним із пріоритетних завдань сучасної вищої освіти є визначення та впровадження ефективних методичних підходів до формування критичного мислення у процесі професійної підготовки. У цьому контексті особливої уваги потребує дослідження можливостей інтеграції інноваційних освітніх технологій у навчальні дисципліни туристичного спрямування. Таким чином, критичне мислення виступає не лише складовою професійної компетентності, але й базисом розвитку аналітичних навичок, самостійності мислення та готовності до діяльності в умовах динамічного туристичного середовища.

У сфері туристичної освіти у наукових дослідженнях згадується підхід українських авторів А. Голод, В. Худоби та А. Кухтій, у якому наголошується на необхідності поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з розвитком практичних та аналітичних компетентностей здобувачів освіти [5]. Автори підкреслюють, що сучасний фахівець туристичної галузі повинен володіти не лише професійними знаннями, але й здатністю до самостійного критичного мислення, аналізу ситуацій та прийняття ефективних управлінських рішень.

У цьому контексті інтеграція критичного мислення у процес викладання дисциплін спеціальності J3 «Туризм та рекреація» виступає важливою умовою підвищення якості професійної підготовки. Такий підхід забезпечує формування системного бачення туристичних процесів, розвиток аналітичних здібностей та здатності до комплексного оцінювання різних аспектів туристичної діяльності, що, у свою чергу, сприяє підвищенню конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці.

Реалізація критичного мислення у процесі викладання забезпечується через застосування інтерактивних та практико-орієнтованих методів навчання. Зокрема, у межах дисципліни «Туристичні ресурси України» студенти здійснюють комплексний аналіз природних, історико-культурних та соціально-економічних ресурсів регіонів, оцінюючи їх туристичний потенціал і конкурентні переваги [3]. У дисципліні «Географія туризму та рекреації» формується просторове мислення, що дозволяє аналізувати туристичні потоки та фактори регіонального розвитку [4].

У процесі вивчення дисципліни «Управління рекреаційними проєктами» критичне мислення реалізується через використання інструментів стратегічного аналізу, зокрема SWOT-аналізу, оцінювання ризиків, сценарного планування та розробки управлінських рішень. Це сприяє формуванню у здобувачів освіти навичок стратегічного мислення та прийняття рішень в умовах невизначеності.

Застосування активних методів навчання є важливою умовою розвитку критичного мислення. До них належать кейс-метод, проблемне навчання, проєктна діяльність, групові дискусії та аналіз реальних ситуацій туристичної практики. Такі підходи сприяють формуванню самостійності мислення, розвитку аргументаційних навичок та професійної рефлексії.

Важливим аспектом є використання цифрових технологій у навчальному процесі. Сучасні інформаційні ресурси, геоінформаційні системи, статистичні бази даних та онлайн-платформи забезпечують можливість роботи з великими масивами інформації, їх порівняння та критичного аналізу, що підсилює практичну складову підготовки фахівців туристичної сфери.

Окремо слід відзначити, що критичне мислення є основою формування професійної відповідальності майбутніх фахівців. У туристичній діяльності прийняття рішень часто пов’язане з економічними, соціальними та екологічними наслідками, що зумовлює необхідність обґрунтованого та виваженого підходу до професійних ситуацій.

Крім того, розвиток критичного мислення сприяє формуванню таких професійних якостей, як аналітичність, креативність, гнучкість мислення та здатність до адаптації в умовах трансформацій туристичного ринку. Це особливо актуально в контексті цифровізації та впровадження принципів сталого розвитку туризму.

У процесі підготовки здобувачів освіти важливо також формувати навички міждисциплінарного мислення, оскільки сучасний туризм інтегрує економічні, географічні, культурні та управлінські складові.

Важливе значення у формуванні критичного мислення має також практико-орієнтований підхід до навчання, який передбачає максимальне наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності. Використання ситуаційних завдань, аналізу практичних кейсів та моделювання професійних ситуацій у сфері туризму дозволяє здобувачам освіти не лише засвоювати теоретичні знання, але й застосовувати їх у процесі прийняття рішень. Такий підхід сприяє розвитку здатності до швидкої адаптації, формуванню відповідальності за результати власної професійної діяльності та підвищенню готовності до роботи в умовах реального туристичного середовища.

Таким чином, інтеграція критичного мислення у викладання дисциплін спеціальності J3 «Туризм та рекреація» є важливою складовою підготовки сучасних конкурентоспроможних фахівців, оскільки забезпечує розвиток професійних компетентностей, аналітичного мислення та здатності до ефективної діяльності в умовах сучасного туристичного середовища.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про туризм». – URL: http://tourlib.net/zakon/pro_turyzm.htm
2. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічна технологія // Український педагогічний журнал. – 2018. – №2. – С. 89–98.
3. Кузик С. П. Географія туризму : навч. посібник. – Київ : Знання, 2011.
4. Вишневська О. О., Парфіненко А. Ю., Сідоров В. І. Туристичне країнознавство. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011.
5. Голод А. П., Худоба В. В., Кухтій А. І. Підготовка фахівців з туризму у системі вищої освіти України // Альтернативний туризм. – 2023.

ЧАЙКА Олена Миколаївна

ENHANCING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH LITERATURE

Defining critical thinking within literary studies remains a challenging task due to the dynamic and interpretive nature of literature itself. Unlike more clearly bounded academic disciplines, literary studies are characterized by ongoing debates regarding what constitutes a literary text. Traditionally, scholarly attention has been focused on three principal genres – drama, prose fiction, and poetry. However, this classification reflects historical conventions rather than inherent limitations, as contemporary literary analysis increasingly encompasses diverse forms such as autobiographical writing, film, and digital narratives.

Within this evolving framework, literature emerges as a particularly effective pedagogical tool for developing students' critical thinking. Engaging with literary texts requires learners to move beyond surface-level comprehension and to interpret complex meanings, evaluate perspectives, and construct reasoned arguments. These processes involve higher-order cognitive skills, including analysis, synthesis, inference, and evaluation, which are widely recognized as essential components of critical thinking [3].

The literature classroom provides a unique space for dialogic and reflective learning. Through guided discussion of themes, characters, and narrative structures, students are encouraged to articulate personal responses to issues such as identity, morality, and social relationships. This engagement serves a dual purpose: it fosters intellectual independence while simultaneously promoting linguistic development. As students participate in collaborative activities – such as group discussions, interpretive tasks, and analytical debates – they refine their ability to express ideas clearly, justify opinions, and engage with alternative viewpoints.

The effectiveness of literature in fostering critical thinking can be explained by two interrelated factors. First, literary texts are inherently multi-layered and often convey meanings that extend beyond the literal level. This interpretive depth requires readers to engage in reflective and analytical thinking, drawing on prior knowledge and contextual understanding. Students learn to distinguish between explicit and implicit meanings, identify narrative perspectives, analyse stylistic features, and construct well-founded interpretations [2]. Such activities closely align with the cognitive processes associated with critical thinking, including reasoning, evaluation, and judgment.

Second, literature maintains a strong connection to real-life experience. Literary works frequently reflect social realities, ethical dilemmas, and cultural values, enabling students to relate textual content to their own lives. At the same time, literature functions not only as a reflection of reality but also as a medium for its critique. This dual role enhances students' ability to apply analytical insights gained from texts to real-world situations, thereby strengthening their decision-making skills and fostering a deeper understanding of complex social issues [2].

Recent methodological research in the field of English as a Foreign Language (EFL) further supports the integration of literary texts into the development of critical thinking. Studies demonstrate that systematic engagement with literature can activate a wide range of cognitive processes, including comparison, interpretation, and evaluation [1].

Importantly, effective instruction requires a structured pedagogical framework that guides students through progressively more complex levels of understanding. One such approach conceptualizes the development of critical thinking as a staged process involving three interconnected phases: activation of prior knowledge, deep comprehension, and reflective evaluation [1]. During the initial phase, learners are encouraged to anticipate content, formulate questions, and establish connections with

their existing knowledge. This stage helps to create cognitive readiness and motivates engagement with the text. The second phase involves detailed interaction with the text, including analysis of plot, characters, and language, as well as the identification of relationships between events and ideas. In the final phase, students evaluate the text, express personal judgments, and relate its themes to broader social and ethical contexts.

This structured progression corresponds to the widely used pre-reading, while-reading, and post-reading stages in language teaching, but extends them by explicitly incorporating critical thinking objectives. Through carefully designed activities – such as guided interpretation, collaborative discussion, and reflective writing – students gradually develop the ability to move from basic comprehension to independent analysis and evaluation.

Moreover, the use of literature in the classroom contributes not only to cognitive development but also to linguistic, cultural, and emotional growth. Literary texts expose learners to rich and varied language, enhance vocabulary acquisition, and promote intercultural awareness. At the same time, they stimulate imagination and encourage personal engagement, which are essential for meaningful learning. This multidimensional impact makes literature particularly valuable in EFL contexts, where language acquisition is closely linked to the development of communicative competence and critical awareness.

Critical thinking, as a transferable life skill, plays a crucial role in individuals' ability to make informed decisions. By engaging with literary texts that depict authentic human experiences, students develop cognitive frameworks that enable them to interpret and respond to real-life situations more effectively. The analytical and reflective skills acquired through literary study thus extend beyond the classroom and contribute to learners' overall intellectual and personal development.

In conclusion, integrating literature into educational practice offers a powerful means of fostering critical thinking. Through the interpretation and evaluation of literary texts, students develop the ability to analyse complex ideas, consider multiple perspectives, and apply their knowledge in diverse contexts. The literature classroom, therefore, becomes not only a site of academic learning but also a space for cultivating reflective, independent, and socially aware individuals. By combining structured pedagogical approaches with the inherent richness of literary texts, educators can significantly enhance both students' critical thinking abilities and their overall communicative competence.

References:

1. Osidak V., Nesterenko N. Building critical thinking skills through literary texts in EFL classes. Ars Linguodidacticae. 2021. Vol. 7 (2). URL : https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.7.02

2. Pakhomova, T. O. Chytatska kompetentnist u protsesi vyvchennya inshomovnykh khudozhnikh tekstiv [Reading competence in the process of studying foreign-language literary texts]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu.

2012. Vol. 1(17). URL : https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/132-136.pdf

3. Paul, R., Elder, L. The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Foundation for Critical Thinking, 2019. URL : https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

ЧЕБАН Оксана Михайлівна

ЯК УЧАСТЬ У МІЖНАРОДНОМУ ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ (СТАЖУВАННЯ) ВПЛИНУЛА НА МОЄ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ВІДНОШЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Участь у програмі міжнародного підвищення кваліфікації (стажування) за програмою «КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ» стала для мене важливим етапом переосмислення викладацької діяльності.

Програма вдало поєднує глибокий філософський аналіз із практичними інструментами, які є необхідними для сучасного викладача вищої школи. Окрему увагу в межах програми було приділено доповіді Ольги Збарської, доктора наук та президента компанії «OZCREDO».

Її виступ дозволив поглянути на критичне мислення не лише як на інструмент логічного аналізу, а як на фундамент розкриття креативного потенціалу особистості. Критичне мислення є життєво важливою навичкою в сучасному світі, яка дозволяє особистості неупереджено оцінювати інформацію, протидіяти дезінформації та приймати обґрунтовані рішення в умовах складного середовища, що постійно змінюється.

Ця навичка сприяє адаптивності, посилює здатність до розв’язання проблем і допомагає орієнтуватися в етичних дилемах та цифрових «ехо-камерах», що зрештою безпосередньо впливає на особистісні, фінансові та професійні досягнення.

Найбільше враження на мене справили ідеї Ольги Збарської стосовно синтезу креативності та академічних стандартів: як зберігати наукову суворість, не обмежуючи творчий пошук студента. Звичайно корисним та пізнавальним став досвід створення навчального контенту, який стимулює до самостійного мислення.

Впровадження системних підходів до розвитку інтелекту відбувається за допомогою концепції «OZCREDO», що дозволяє викладачу бути не просто транслятором знань, а архітектором креативного середовища.

Роль критичного мислення у виживанні (життєстійкості) віддіграє важливу роль і допомагає:

- ✓ захист від дезінформації: критичне мислення дозволяє людям

розрізняти оманливу інформацію та фальсифікації, допомагаючи розпізнавати упередженість і уникати впливу маніпулятивних історій, що часто трапляються в соціальних мережах;

- ✓ покращення прийняття рішень: замість того, щоб діяти імпульсивно, критично мислячі люди оцінюють докази та можливі наслідки; це веде до більш виважених і стійких рішень у таких сферах, як здоров'я, фінанси та стосунки;
- ✓ гнучкість і креативність: воно готує особистість до опанування нових технологій, перегляду загальноприйнятих істин та створення інноваційних рішень для складних проблем; це — базові навички для успіху в середовищі, що стрімко розвивається та фокусується на штучному інтелекті (ШІ);
- ✓ підвищення самоусвідомлення: критичне мислення допомагає ідентифікувати власні когнітивні упередження, зменшуючи егоцентричне та групове ірраціональне мислення;
- ✓ незалежність (автономність): воно сприяє автономії, в супереч беззаперечному прийняттю ідеологій або нав'язаних наративів. Це дає людям можливість робити власний поінформований вибір і самостійно керувати своїм життям.

Детальний аналіз відмінностей між дискурсивним мисленням та інтелектуальною рефлексією дозволив по-новому поглянути на процес підготовки лекційного матеріалу. Практична спрямованість виражається через опанування технік аналізу референції понять, що допомагає уникати неоднозначності під час пояснення складних термінів здобувачам освіти. Використання постнекласичного підходу робить акцент на етичній відповідальності вченого та синергетичних принципах екосистемного мислення, що є актуальним спеціалістів аграрної та ветеринарної галузей, підготовкою яких займається наш заклад вищої освіти. Креативно мислити сьогодні — значить бачити всю мережу зв'язків одночасно, саме ця ідея була наскрізною для всіх доповідачів.

Програма дозволила не лише оновити теоретичну базу, а й отримати конкретні алгоритми для розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти, що є критично важливим для формування фахівців нового покоління.

Серед запрошених гостей цікавими були виступи Ученни Екво, доктора філософії, Президент Центру медіа та мирних ініціатив, Нью-Йорк, яка у доповіді «Глобальна освіта та знання» відзначила, що CMPI та Інститут креативного мислення провели наукові дослідження щодо освітніх та психологічних потреб України, зосередившись на створенні безпечного навчального середовища.

Ці дослідження підкреслили важливість соціального та емоційного інтелекту, критичного мислення, вирішення проблем та лідерства. Протягом багатьох років CMPI виявляла ключові організаційні та культурні особливості, які сприяють підвищенню ефективності різних спільних заходів.

Професор Де Рітіс — фахівець у галузі права зі значним академічним і практичним досвідом, докторський ступінь зі статистики та психометрії в Пенсильванському університеті, а також ступінь доктора права (J.D.) у Школі права Дікінсона та магістра права (LL.M.) у Темпльському університеті. Висококваліфікований фахівець, який поєднує глибокі знання у сфері права з аналітичними здібностями, підтвердженими ступенями у галузі статистики та психометрії. Викладає дисципліни з кримінального права, кримінального процесу, адміністративного права та віктимології. Є автором наукових праць, зокрема The Seditioner's Chair та An Analysis of the Constitutional Basis of Evidence Law.

У своїх працях професор аналізує, чому доказове право — це не просто набір технічних правил, а пряме відображення конституційних гарантій, вплив поправок до Конституції (наприклад, щодо незаконних обшуків чи права не свідчити проти себе) на те, як судді приймають або відхиляють докази.

Ці праці підкреслюють його репутацію як теоретика, який не просто описує норми, а шукає їхнє першоджерело у Конституції та історичній логіці.

Щиро вдячний організаторам за високий рівень підготовки матеріалів та актуальність тем. Це було не просто "прослуховування годин", а справжнє інтелектуальне перезавантаження. Рекомендую колегам, які прагнуть наповнити свої заняття не лише змістом, а й глибиною!

ЧЕРЕВКО Леоніла Василівна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Високі технології, які визначають сучасне інформаційне суспільство, вимагають від фахової освіти формування компетентної та активної високопрофесійної особистості. Педагогічна діяльність сучасного вихователя спрямовується на конкретні результати, які визначаються пошуком та реалізацією нестандартних рішень, системним удосконаленням, здатністю упроваджувати технології виховання та розвитку дітей у контексті реформи «Нової української школи». Зміна ролі і функцій педагога-вихователя дітей дошкільного віку вимагає від нього самостійності на різних етапах професійної діяльності, якісної організації освітнього процесу та активізації його структурних компонентів, усвідомленої відповідальності за результати своєї праці.

Впровадження інноваційних методів та технологій навчання, до яких відносимо і технологію критичного мислення, зумовлено Законом України «Про освіту», яким визначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного,

фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [4].

Сучасні дослідження у галузі підготовки фахівців освітньої галузі, у тому числі і фахівців дошкільної освіти, визначають необхідність інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Зокрема, важливість якісної практичної підготовки майбутніх вихователів підкреслено у дослідженнях Н.Лисенко, Т.Жаровцевої, А.Богуш, Н.Гавриш, Г.Бєлєньої, Г.Троцко, та багатьох інших. До питання вивчення критичного мислення як технологічної бази сучасної освіти зверталися у наукових розвідках Л. Присяжнюк, О.Пометун, В.Козира, Н.Гупан, Є.Архипова та інші.

Поняття «критичне мислення» визначає його як цілеспрямований саморегульований процес оцінювання інформації, що передбачає аналіз, синтез, інтерпретацію. умовиводи та самокорекцію. Вміння критично мислити передбачає засвоєння знань про стандарти правильного мислення (нормативна складова), знань про те, як ми насправді мислимо (дескриптивна складова), та знань про те, як здійснити перехід звичного мислення до мислення правильного (прескриптивна складова) [1].

Сучасна теорія розвитку критичного мислення визначається такими чинниками, як:

− масовий перехід до інтелектуальної праці;

− базування освітнього процесу на потребах студента – майбутнього вихователя, систематизації знань, наступності та послідовності;

− відповідність освітнього процесу основним закономірностям розвитку особистості майбутнього вихователя (пошук сенсу життя, професійне становлення, самоствердження у педагогічній професії, вільність, свобода у висловлюванні власної точки зору);

− акцентування на формування необхідних педагогічних здібностей та здатностей (емпатійне відчуття життя; прийняття, розуміння унікального світу дитинства, фасілітація педагогічної дійсності, перцепція та рефлексія професійної діяльності, своїх відчуттів, педагогічних вчинків, корекція когнітивних викривлень) [6].

У професійній діяльності критичне мислення визначається у здатностях ставити під сумнів стереотипні підходи до виховання, аналізувати ефективність обраних методів, розрізняти науково-обгрунтовані практики, рефлексія власної педагогічної діяльності. Важливим аспектом критичного мислення у майбутніх вихователів є здатність до використання різних прийомів роботи з інформацією.

У процесі фахової підготовки вихователя виділяють відповідні компоненти критичного мислення, які визначатимуть його професійну діяльність. Когнітивний компонент орієнтує на уміння аналізувати та узагальнювати педагогічну інформацію; мотиваційний визначає прагнення до

пізнання та відкритість до нового досвіду; рефлексивний спонукає до самоаналізу, усвідомлення власних упереджень; діяльнісний допомагає застосовувати критичні підходи до планування та проведення занять із дошкільниками.

Ефективним інструментом розвитку критичного мислення у здобувачів освіти – майбутніх вихователів є технологія формування критичного мислення. Реалізацію технології у закладі фахової передвищої освіти можливо здійснювати у послідовності із такими етапами:

- діагностико-проєктувальний (або когнітивний), що включає діагностування рівня сформованості критичного мислення майбутніх вихователів та проектування системи;
- організаційно-діяльнісний (або діяльнісний), що передбачає упровадження системи формування критичного мислення у процес професійної підготовки;
- контрольно-оціннний (або рефлексивний), який визначається оцінкою ефективності системи формування критичного мислення майбутніх вихователів [5].

Процес формування критичного мислення майбутніх фахівців дошкільної освіти належить до технологій, що визначаються як особистісно-зорієнтовані. Вона базується на інтенсивно-активній діяльності здобувачів освіти та передбачає уміння опрацьовувати та аналізувати велику кількість інформативного матеріалу, здатність до роботи з великим масивом професійної інформації та інформаційними джерелами; аналізу інформації з позицій логіки й відшукування протиріч у ній; перевірки надійності джерел та інтерпретації даних; аргументації власної думки на основі аналізу й порівняння різних точок зору; відходу до однозначно-догматичного сприйняття світу; відкритості щодо думок інших; самооцінки власної мисленнєвої діяльності та поведінки; самокритики й саморозвитку; створення й аргументації нових ідей, прийняття обґрунтованих і ефективних рішень на підставі загальнолюдських та професійних цінностей [5].

У організації навчання майбутніх вихователів відповідно до технології розвитку критичного мислення доцільно систематично використовувати реальні педагогічні ситуації, які аналізуються студентами та спонукають до прийняття власних рішень. Наприклад, аналіз певних виховних ситуацій з дітьми допомагає знайти кілька різноманітних варіантів їх вирішення, що формує навички оцінки наслідків педагогічних дій.

Застосування таких методів як круглий стіл, дебати, сократівські бесіди допомагають студенту аргументувати свою позицію, спокійно сприймати та обговорювати альтернативні погляди та судження, коригувати свої думки та приймати правильне рішення. У результаті майбутні фахівці отримують вміння розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. Моделювати та вирішувати складні ситуації, які можливі у практиці роботи реального ЗДО

допомагає застосуванню кейс-методу. Таким чином майбутні вихователі вчаться працювати із батьками вихованців, дітьми та батьками дітей із особливими освітніми потребами, розв'язуючи етичні виховні дилеми.

Критичне мислення як інтегративний процес передбачає засвоєння освітніх компонентів через систематичну усвідомлену роботу із лекційним матеріалом, готовність використовувати його як базис у власній професійній діяльності. Кожна тема у розрізі підготовки фахівця дошкільної освіти повинна містити завдання на аналіз, порівняння підходів, обґрунтування вибору. Підтримка викладача у оволодінні професійними компетентностями забезпечує свідомі та міцні знання, які допоможуть «застосовувати знання здобувачів для творчого підходу до пізнання дійсності, пошуку нових власних шляхів і способів розв'язування поставлених проблем» [2]

У контексті формування критичного мислення викладач не просто транслює відповідні фахові знання, а стає фасилітатором мислення, що передбачає відмову від авторитарного стилю викладання. Ефективними у такій моделі є створення освітнього середовища, в якому студенти вільно спілкуються, висловлюючи власні думки, сумніваються та помиляються, ставлять запитання, які не передбачають єдиної правильної відповіді. Для цього викладач створює відповідні комунікативні ситуації, в яких важливою є командна робота. Також осмисленню та критичному погляду на власні освітні цілі допомагає робота у мережі Інтернет, використання посібників та навчальних матеріалів різних авторів, використання графічних схем. Такий підхід забезпечуватиме передумови якісної фахової діяльності в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Усвідомлення власних професійних упереджень, здатність до самокритики, відкритість до зворотного зв'язку визначає оцінку рефлексивного компонента критичного мислення. Систематизація нових джерел знань та порівняння їх із знайомою інформацією, визначення та самостійне дослідження чи уточнення незрозумілих понять, пошук відповідей на нові питання фокусує увагу на результативності навчальної та практичної діяльності майбутнього вихователя. А визначена поетапність: виклик – усвідомлення – рефлексія, допомагає сформувати теку практичних професійних здобутків, як особистих, так і групи.

Отож, критичне мислення забезпечує постійний інтелектуальний та фаховий розвиток упродовж навчання та у процесі власної педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку. Упровадження технології критичного мислення забезпечує високий рівень освітньої мотивації, інформативної грамотності, мовленнєвої та соціальної культури. Головною умовою її успішної реалізації є створення освітнього середовища, де сумніви, запитання та пошук альтернативних рішень сприймаються як ознаки професійної підготовленості майбутніх вихователів до якісних змін та перетворень у системі дошкільної освіти України.

Список використаних джерел:

1. Надурак В. В. Критичне мислення: поняття та практика. Філософія освіти. 2022. № 28 (2). – С. 129-147. – URL: file:///C:/Users/%D0%B0%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/PhilEdu_2022_28(2)__9.pdf
2. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис…. д-ра педагогічних наук: 13.00.04. Старобільськ, 2021. 572 с.. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7523
3. Присяжнюк Л.Використання технології критичного мислення в підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування соціальної компетентності дошкільників. Освітній простір України. 2018. №12. – С. 137 – 144. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3267/3704
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2145-19 (дата звернення 15. 04. 2026)
5. Усанова Л., Усанов І., Штепа О. Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. Українська професійна освіта. 2024. №16. – С. 48-55. – URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/314293/305300
6. Цветкова Г.Г. Критичне мислення як провідна компетентність фахівця спеціальності дошкільна освіта та початкова освіта. Освітньо-науковий простір. Випуск 5 (2 – 2023) – С.187–198. – URL: file:///C:/Users/%D0%B0%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/%D0%9E%D0%9D%D0%9F_%D0%92%D0%B8%D0%BF.+5_2023_ess_Tsvietkova_%D1%80.187-198%20(1).pdf

ЧОВРІЙ Софія Юліївна

DEVELOPING CRITICAL THINKING IN FUTURE TEACHERS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The current stage of civilization development is characterized by a dynamic transformation of the global information space, caused by the rapid integration of intelligent automated systems into all spheres of human life. In the conditions of the “information explosion”, reproductive educational models are finally losing their relevance. There is an acute social need for a qualitative restructuring of the professional training of future teachers, capable of functioning effectively in the

conditions of open education, digitalization and integration of generative artificial intelligence (AI) into the educational environment.

Under such circumstances, critical thinking is transformed from an elective competence into a fundamental cognitive basis of a specialist. It provides analytical depth of perception of information flows, the formation of media literacy skills and psychological resistance to artificially determined cognitive biases in the era of algorithmic content consumption. Rethinking the educational paradigm requires a shift in emphasis in teacher training: from the role of a knowledge relayer to the mission of a moderator, facilitator and architect of individual educational trajectories.

The introduction of AI into the higher education system is shaping a high-tech educational landscape where critical thinking is a key tool for ensuring academic integrity and algorithmic awareness (OECD, 2026). This competence allows the future specialist to verify the reliability and ethics of digital content, differentiate objective facts from algorithmic errors (AI "hallucinations"), minimize the risks of academic plagiarism and make informed decisions in conditions of information asymmetry.

Using the potential of the artificial intelligence era in higher education involves the convergence of classical approaches (critical work with authentic historical and pedagogical primary sources, scientific discussions, interdisciplinary analysis) with the latest digital technologies. Considering AI as an "intellectual partner" stimulates the cognitive autonomy of students and forms adaptive professional reflection. The ability to critically understand innovations and their pedagogically appropriate integration into the educational process is determining factor for the successful professional development and competitiveness of a teacher in the era of high technologies.

Analysis of current research and publications. The rapid deployment of generative artificial intelligence (GenAI) has led to the emergence of a new scientific paradigm within the global discourse on the modernization of higher pedagogical education. The outlined problem of developing critical thinking of future teachers in the context of the integration of AI tools is in the focus of attention of many modern researchers.

The systematization of scientific research in recent years allows us to structure the existing theoretical and methodological approaches along three vectors: the didactic potential of AI as a factor in stimulating cognitive autonomy and research independence of students; the risks of algorithmic dependence of students, which correlate with the threat of regression of higher thinking operations and devaluation of academic integrity; transformation of teacher's role and radical reconceptualization of control and assessment strategies in higher education institutions.

1. In modern scientific discourse, generative artificial intelligence is considered not only as a means of automation, but also as an intellectual simulator for the development of students' cognitive autonomy. In particular, in the article by Melisa et al. (2025) it has been substantiated that purposeful pedagogical design of interaction with ChatGPT significantly increases the level of critical thinking of students due to

operational access to alternative views, structuring of argumentation and in-depth content analysis.

This thesis is detailed by Brazão and Tinoca (2025), investigating the evolution of the culture of critical inquiry in the process of students' dialogical interaction with AI. The authors noted the formation of stable cognitive models focused on generating integrative and analytical questions within contextualized discussions. Such an approach directly stimulates the development of critical thinking of future teachers, ensuring their readiness to deconstruct, verify and interpret complex information arrays in the digital environment.

2. Studying the aspects of digitalization, Vieriu and Petrea (2025) state the existence of a pedagogical paradox: the wide possibilities of AI for personalizing learning are accompanied by the risk of algorithmic dependence of students. This leads to a decrease in their cognitive autonomy, the leveling of critical analysis skills and the violation of academic integrity.

These challenges are consistent with the conclusions of a comprehensive analysis of publications for 2019–2025 conducted by Abedin et al. (2026). The authors differentiate four threats to the integration of GenAI into higher education: a crisis of academic integrity; progressive dependence of students on automated algorithms; unpreparedness of scientific and pedagogical workers for change management; infrastructural and regulatory-political asymmetry of the educational space at the regional and global levels.

3. The transformation of the teacher education system is analyzed in the study by Zhang et al. (2026), based on the scientometric data set of Scopus and Web of Science (WoS) Core Collection. The authors note a radical shift in emphasis in recent years: from the perception of artificial intelligence as an exclusively auxiliary technology to its understanding as a full-fledged "co-creator" of educational content and didactic strategies. The outlined trend requires future teachers to form a comprehensive "AI literacy", the conceptual core of which is critical thinking.

This trend is also clearly traced in the collective monograph "Artificial Intelligence in Education – Creating an Equitable, Creative and Effective Learning Environment" edited by Kadry and Balasubramaniam (2026). In the sections devoted to the modernization of future teacher training (Aksit, Soni), the emphasis is on the need to implement activity-based learning. Researchers argue that the imperative mechanism for preserving and developing critical thinking among students in the AI era is a radical reconceptualization of assessment strategies in higher education institutions. This involves abandoning reproductive tasks (traditional essays and tests) in favor of authentic projects that require students to critically evaluate, verify, deconstruct and ethically analyze the results of the functioning of artificial intelligence algorithms.

Despite the presence of a significant body of scientific works devoted to various aspects of the implementation of artificial intelligence in the higher education system, further theoretical, methodological and practical study is required: the process of

forming critical thinking as a leading mechanism of cognitive resistance of future teachers to algorithmic biases and generative errors of AI; substantiation of a comprehensive criterion apparatus for assessing the levels of professional reflection formation of future teachers in the conditions of digitalization and intellectualization of the modern educational space.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and conceptualize the pedagogical conditions for the development of critical thinking of future teachers as a basic factor of their cognitive resistance and academic integrity in the context of the integration of generative artificial intelligence tools into the educational environment of higher education institutions.

At the current stage of digitalization of education, it is advisable to systematize the tools of artificial intelligence according to the following functional and didactic directions of its application at higher education institutions:

1. Adaptive and personalized learning systems (Adaptive Learning Systems). Focused on modeling individual educational trajectories through automatic analysis of the level of knowledge, the pace of learning material and cognitive characteristics of students with correction of the complexity of tasks in real time. Relevant platforms: Carnegie Learning, Pearson MyLab, McGraw-Hill ALEKS, Tutor AI, Knewton.

2. Generative services for creating educational and methodological content (Generative AI for Content Creation). Tools based on large language models (LLM) and multimodal neural networks that automate the development of text, graphic and interactive materials (lecture courses, cases, didactic tasks). Relevant platforms: OpenAI ChatGPT, Google Gemini, Anthropic Claude, Jasper, Microsoft Copilot.

3. Intelligent platforms for organizing a digital educational environment (Smart Virtual Classrooms). Services with AI elements for gamification of learning, monitoring of student engagement, collecting feedback and ensuring interaction in synchronous and asynchronous modes. Relevant platforms: Nearpod, Kahoot!, Brainly, Socrative, Quizizz.

4. Educational Data Mining & Analytics. Software complexes for processing and visualization of large data sets (Big Data) in order to predict student success, early detection of risks of academic failure and optimization of educational institution management. Relevant platforms: DreamBox Learning, Qlik Sense, Tableau, Microsoft Power BI (integrated with LMS), iLearn Analytics.

5. Digital tools for professional development and reflection of teachers (AI-Driven Professional Development). Specialized software for analyzing the teacher's speech activity in classes, assessing the level of dialogical interaction with students and automated generation of recommendations for improving pedagogical techniques. Relevant platforms: TeachFX, GoReact, Coursera Coach, e-platforms for advanced training (in particular, iLearn).

In the course of theoretical and methodological analysis and systematization of modern scientific approaches to the outlined problem, the following results have been obtained:

It has been proven that in the conditions of education intellectualization, this competence is transformed from an instrumental into a fundamental protective system (cognitive barrier) of the teacher, which minimizes the risks of "algorithmic dependence", eliminates the consequences of generative errors ("hallucinations" of AI) and prevents mental passivity of students.

The feasibility of positioning generative artificial intelligence as an "intellectual partner" has been substantiated. It has been established that the development of critical analysis directly depends on the formation of a culture of critical inquiry – the ability of a future teacher to construct analytical, integrative and verification prompts in the process of solving professional and pedagogical tasks.

The ineffectiveness of traditional reproductive control methods (classical essays, abstracts, closed tests) is proven due to their vulnerability to AI generations. An alternative assessment model based on activity-based learning and the implementation of authentic projects has been proposed, where the main object of assessment is the student's ability to ethically analyze, deconstruct and comparatively verify data obtained from AI algorithms.

Conclusions and prospects for further research. The rapid digitalization of the educational space actualizes a pedagogical paradox: the wide possibilities of personalizing learning based on GenAI are accompanied by the risks of regression of students' higher mental operations and a crisis of academic integrity. In these conditions, the developed critical thinking of the future teacher becomes an imperative safeguard against the reproductive consumption of algorithmized content and the basis for preserving one's cognitive autonomy.

The new paradigm of higher pedagogical education requires a transformation of the role of the teacher – from a relayer of knowledge to a moderator and architect of individual educational trajectories. The basic component of one's profession is defined as comprehensive AI literacy, the conceptual core of which is an analytical and reflective attitude to technological innovations.

Modernization of didactic systems at higher education institutions should occur through the convergence of classical academism (in particular, critical work with authentic historical and pedagogical primary sources, scientific discussions, interdisciplinary analysis) with innovative prompting. The optimal mechanism for ensuring the intellectual independence of students is the reorientation of the educational process to activity, research and project technologies.

Prospects for further exploration are related to: designing and experimentally testing a methodological system (trainings, special courses) for developing AI resistance of future teachers; substantiating a criteria-diagnostic apparatus for assessing their professional reflection in a high-tech environment; determining the ethical and legal boundaries of the use of AI by students of the second (master's) level of education during the performance of qualification work.

References:

Abedin, M. Z., Hayajneh, A., & Raahemi, B. (2026). Pedagogical Use of Responsible Generative AI in Higher Education; Opportunities and Challenges: A Systematic Literature Review. AI in Education, 2(2), 11. https://doi.org/10.3390/aieduc2020011

Brazão, P., & Tinoca, L. (2025). Artificial intelligence and critical thinking: a case study with educational chatbots. Frontiers in Education. 10:1630493. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630493

Kadry, S., & Balasubramaniam, S. (Eds.) (2026). Artificial Intelligence in Education – Creating an Equitable, Creative, and Effective Learning Environment. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.1008616

Melisa, R., Ashadi, A., Triastuti, A., Hidayati, S., Salido, A., Ero, P. E. L., Marlini, C., Zefrin., & Fuad, Z. A. (2025). Critical Thinking in the Age of AI: A Systematic Review of AI's Effects on Higher Education. Educational Process: International Journal, 14, e2025031. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.31

OECD (2026), OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/062a7394-en

Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. Education Sciences, 15(3), 343. https://doi.org/10.3390/educsci15030343

Zhang, T., Li, W., Li, N., Thomason, S., & Zhang, X. (2026). A Bibliometric Analysis of AI-supported Teacher Education. Acta Pedagogia Asiana, 5(SI), 95−105. https://doi.org/10.53623/apga.v5iSI.1115

ЧУЧАЛІНА Юлія Миколаївна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ У КОНТЕКСТІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний освітній простір функціонує в умовах інтенсивного інформаційного обміну, цифровізації, зростання частки самостійної навчально-пізнавальної діяльності та поширення моделей, що поєднують аудиторну й дистанційну взаємодію. За таких обставин особливого значення набуває не лише засвоєння навчального змісту, а й здатність здобувачів освіти аналізувати інформацію, оцінювати вірогідність тверджень, бачити логічні зв'язки, відрізняти факти від недостовірної інформації, виявляти суперечності, аргументовано формулювати власну позицію та ухвалювати виважені рішення.

Саме тому критичне мислення слід розглядати як одну з базових характеристик сучасної освіченої людини.

У науковому дискурсі критичне мислення тлумачать як здатність аналізувати зміст, логіку та обґрунтованість міркувань [1]. У педагогічному вимірі воно охоплює вміння осмислювати повідомлення, зіставляти різні позиції, оцінювати переконливість аргументів, перевіряти достовірність даних, виявляти помилки у висновках і формулювати власне судження на доказовій основі. Його сутність полягає не в запереченні заради заперечення, а в послідовному, рефлексивному та аргументованому опрацюванні інформації. Такий підхід формує в здобувачів освіти здатність усвідомлено осмислювати отримані знання та самостійно застосовувати їх у різних ситуаціях.

Значення критичного мислення для здобувачів освіти зумовлене тим, що воно становить підґрунтя навчальної самостійності, академічної доброчесності, інформаційної стійкості та культури аргументованого спілкування. Дослідники підкреслюють, що критичне мислення є необхідним для вдумливого читання, аналізу джерел, відповідального використання цифрових ресурсів, протидії дезінформації, здійснення усвідомленого вибору та перегляду власних суджень за наявності переконливіших підстав [1; 2]. У цьому контексті йдеться не про окрему навчальну навичку, а про інтегративну інтелектуальну якість, що забезпечує продуктивне навчання на різних рівнях освіти та сприяє підготовці особистості до діяльності у складному соціальному середовищі.

Важливо зазначити, що формування критичного мислення має безперервний характер і охоплює весь освітній шлях здобувачів — від початкової освіти до наступних рівнів навчання. Саме в початковій школі закладаються основи цієї якості: уміння ставити запитання, пояснювати власну думку, відрізняти головне від другорядного, співвідносити нові факти з попереднім досвідом, помічати невідповідності, наводити елементарні докази та здійснювати первинну рефлексію [3; 4]. Без цілеспрямованої роботи на цьому етапі подальший розвиток доказового та рефлексивного мислення виявляється недостатньо системним.

За умов змішаного навчання значення критичного мислення значно посилюється. У сучасних дослідженнях доведено, що змішане навчання може позитивно впливати на розвиток критичного мислення, проте цей ефект не є автоматичним і залежить від якості педагогічного проєктування, організації взаємодії та змісту навчальної діяльності [5; 6]. Поєднання аудиторної та дистанційної складових розширює доступ до освітніх ресурсів, створює умови для гнучкішої організації роботи, індивідуалізації темпу опрацювання матеріалу та урізноманітнення форм пізнавальної активності. Водночас така модель потребує від здобувачів освіти вищого рівня саморегуляції, уміння самостійно працювати з джерелами, аналізувати зворотний зв’язок, критично оцінювати інформацію та виважено використовувати цифрові інструменти. Отже, змішане навчання не можна зводити лише до організаційного поєднання різних форматів.

Його результативність визначається тим, наскільки воно створює умови для аналізу, аргументації, діалогу, самоперевірки та рефлексії.

Мета дослідження — визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування критичного мислення здобувачів у контексті змішаного навчання.

Педагогічні умови формування критичного мислення доцільно розуміти як сукупність спеціально організованих дидактичних, комунікативних, технологічних і рефлексивно-оцінювальних обставин освітнього процесу, які забезпечують перехід здобувачів від простого відтворення матеріалу до його аналізу, оцінювання, аргументованого тлумачення та самостійного використання [4; 5]. Узагальнення наукових підходів дає підстави виокремити низку умов, що мають визначальне значення для розвитку цієї якості в контексті змішаного навчання.

Важливою педагогічною умовою формування критичного мислення є проблемно-аналітична організація змісту навчання. У дослідженнях, присвячених розвитку критичного мислення в умовах змішаного навчання, наголошено, що ця якість не формується в межах суто репродуктивної діяльності, яка ґрунтується лише на запам’ятовуванні й відтворенні готових положень [6; 7]. Її становлення відбувається тоді, коли навчальні завдання передбачають зіставлення різних позицій, аналіз причинно-наслідкових зв’язків, пошук підстав для висновку, виявлення суперечностей, оцінювання аргументів і пояснення обраного рішення. Саме проблемність, дослідницький характер змісту та орієнтація на доказовий висновок активізують осмислене міркування і створюють підґрунтя для стійкого розвитку критичного мислення.

Не менш значущою умовою виступає структуроване освітнє середовище змішаного навчання. За висновками дослідників, його результативність визначається не лише поєднанням різних форматів роботи, а передусім чітким функціональним зв’язком між аудиторною та дистанційною складовими [5]. Аудиторна взаємодія є доцільною для постановки проблеми, колективного обговорення, уточнення понять і побудови аргументації, тоді як дистанційна складова забезпечує індивідуальне опрацювання матеріалу, повторне звернення до джерел, виконання аналітичних завдань, самоперевірку та поглиблення розуміння. Логічна послідовність роботи, прозорість вимог, доступність ресурсів і зрозумілий зворотний зв’язок істотно підвищують ефективність пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Суттєве значення для формування критичного мислення має системна робота з інформацією, зорієнтована на її перевірку, аналіз і доказове осмислення. У працях, присвячених критичному мисленню та інформаційно-цифровим умінням, підкреслюється, що в умовах змішаного навчання особливої ваги набуває здатність перевіряти достовірність відомостей, розрізняти факти, інтерпретації та припущення, оцінювати достатність аргументів, виявляти маніпулятивні повідомлення та добирати інформацію відповідно до поставленого завдання [1; 2]. Така організація роботи безпосередньо пов’язана

з формуванням інформаційної культури, медіаграмотності та відповідального використання цифрових ресурсів.

Окремо слід виокремити діалогічну взаємодію та розвиток культури аргументації. Як засвідчують дослідження розвитку критичного мислення, осмислене судження формується не лише в процесі індивідуального міркування, а й у порівнянні власної позиції з іншими поглядами [3]. Саме тому освітній процес має передбачати постановку запитань, обговорення, коментування, письмові висловлювання, аргументацію та контраргументацію. За таких умов здобувачі освіти навчаються не лише висловлювати думку, а й обґрунтовувати її, уточнювати та змінювати під впливом переконливих доказів. Діалогічна взаємодія забезпечує перехід від формальної відповіді до культури доказового мислення.

Особливу роль у розвитку критичного мислення відіграють формувальне оцінювання, рефлексія та педагогічне фасилітування. У дослідженнях педагогічних умов розвитку критичного мислення зазначено, що становлення цієї якості потребує системного супроводу, за якого оцінюється не лише правильність кінцевого результату, а й логіка його досягнення [4]. Важливо, щоб здобувачі освіти мали можливість аналізувати власний спосіб міркування, усвідомлювати допущені помилки, співвідносити аргументи з висновком і визначати напрями подальшого вдосконалення. Функція педагога в такому процесі полягає у створенні проблемних ситуацій, постановці запитань, що активізують мислення, підтримці інтелектуальної самостійності та послідовному ускладненні мисленнєвих дій.

Необхідною умовою також є наступність і системність розвитку критичного мислення. У наукових працях підкреслено, що стійкий результат не досягається через епізодичне використання окремих прийомів або фрагментарне звернення до аналітичних завдань [4]. Ефективною є така організація освітнього процесу, за якої робота над аналізом, оцінюванням, доказовістю та рефлексією здійснюється послідовно, на різних рівнях освіти й у межах різних дисциплін. Саме системність і наступність забезпечують перетворення окремих мисленнєвих дій на стійку інтелектуальну якість, що виявляється в нових навчальних і соціальних ситуаціях.

Для узагальнення виокремлені педагогічні умови подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Педагогічні умови формування критичного мислення здобувачів у контексті змішаного навчання

Педагогічна умова	**Зміст умови**	**Очікуваний результат**
Проблемно-аналітична організація змісту навчання	завдання на аналіз, порівняння, доведення, оцінювання, пояснення висновків	розвиток логіки, самостійності судження, аргументованості
Структуроване освітнє середовище змішаного навчання	змістовний зв’язок аудиторної та дистанційної роботи, чіткі інструкції, доступні ресурси	усвідомленість навчальної діяльності, саморегуляція
Системна робота з інформацією	перевірка джерел, розрізнення фактів, інтерпретацій і припущень, оцінювання достовірності	інформаційна стійкість, відповідальне використання інформації
Діалогічна взаємодія та культура аргументації	обговорення, запитання, коментування, аргументація, контраргументація	уміння обґрунтовувати позицію та переглядати її за потреби
Формувальне оцінювання, рефлексія, педагогічне фасилітування	самооцінювання, аналіз логіки міркування, спрямовувальні запитання педагога	перехід від репродуктивної відповіді до виваженого судження
Наступність і системність розвитку	послідовна робота над мисленнєвими діями на різних рівнях освіти	послідовне й безперервне формування критичного мислення

Отже, критичне мислення є однією з базових якостей сучасних здобувачів освіти, оскільки забезпечує осмислене навчання, доказовість міркувань, інформаційну стійкість, академічну відповідальність і здатність до самостійного прийняття рішень. Його розвиток має здійснюватися безперервно впродовж усього освітнього шляху, починаючи з початкової освіти, де закладаються основи аналізу, аргументації та рефлексії. У змішаному навчанні формування цієї якості потребує не окремих епізодичних прийомів, а цілісної педагогічної системи, у якій взаємопов'язані зміст, середовище, способи роботи з інформацією, діалог, оцінювання та рефлексивний супровід.

Список використаних джерел:

1. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. Філософія освіти. 2022. Т. 28, № 2. С. 129–147. DOI: 10.31874/2309-1606-2022-28-2-7.
2. Чайка В., Шишак А. Інформаційно-цифрові вміння учнів початкової школи: сутність, види, змістові характеристики. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2023. № 1. С. 69–77. DOI: 10.25128/2415-3605.23.1.9.
3. Оліяр М. Розвиток критичного мислення молодших школярів у процесі вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі. Освітні обрії. 2022. Т. 54, № 1. С. 114–118. DOI: 10.15330/obrii.54.1.114-118.
4. Шквир О., Юнчик А. Педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. Молодь і ринок. 2023. № 5(213). С. 44–49. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.282825.
5. Min W., Yu Z. A Systematic Review of Critical Success Factors in Blended Learning. Education Sciences. 2023. Vol. 13, No. 5. Art. 469. DOI: 10.3390/educsci13050469.
6. Martiana A., Dwiningrum S. I. A., Aw S. Is Blended Learning Effective in Developing Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis Study. Journal of Social Studies. 2025. Vol. 21, No. 1. P. 51–64. DOI: 10.21831/jss.v21i1.77810.
7. Saekawati R., Nasrudin H. Effectiveness of Guided Inquiry-Based on Blended Learning in Improving Critical Thinking Skills. Jurnal Penelitian Ilmu Pendidikan. 2021. Vol. 14, No. 1. P. 53–68. DOI: 10.21831/jpipfip.v14i1.36947.

ШАМРАЄВА Валентина Михайлівна

АЛГОРИТМІЧНЕ ТА КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ: ЧИ ЗДАТНА ОСВІТА МІЖНАРОДНИКІВ ПРОТИСТОЯТИ ВПЛИВУ ШІ?

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ), зокрема генеративних моделей, суттєво трансформує освітнє середовище, включаючи підготовку фахівців у сфері міжнародних відносин. Сучасні студенти активно використовують алгоритмічні системи для пошуку, аналізу та генерації

інформації, що ставить під питання традиційні підходи до формування у них критичного мислення.

Згідно з позицією ЮНЕСКО, штучний інтелект має значний потенціал для трансформації освіти, однак водночас створює нові ризики, пов'язані з нерівністю доступу, етичними дилемами та зміною когнітивних практик навчання [7, p. 7-9]. У цьому контексті постає ключове питання: чи не відбувається поступова підміна критичного мислення алгоритмічною довірою до цифрових систем?

Критичне мислення традиційно розглядається як здатність до аналізу, оцінки та рефлексії інформації, включаючи виявлення логічних помилок, упереджень та маніпуляцій. Водночас сучасні підходи, передусім таких науковців, як Р. Пол, Л. Елдер, підкреслюють етичний і метакогнітивний вимір критичності, зокрема інтелектуальну автономію, чесність та відкритість до альтернативних точок зору тощо [5, p. 15-20].

Натомість алгоритмічне мислення, у контексті використання ШІ, дедалі частіше виявляється як довіра до результатів машинної обробки інформації, орієнтація на швидкість отримання відповіді та зниження потреби у глибокому аналізі.

Таким чином, виникає когнітивна напруга між двома моделями мислення автономною (критичною) та делегованою (алгоритмічною).

Одним із ключових викликів є феномен когнитивного розвантаження (cognitive offloading), тобто перенесення інтелектуальних зусиль на зовнішні системи. Дослідження показують, що активне використання ШІ може знижувати рівень когнітивного залучення особи, послаблювати пам'ять і аналітичні навички, формувати залежність від алгоритмів.

Зокрема, у сучасних дослідженнях підкреслюється, що неконтрольоване використання ШІ може призводити до «когнітивної атрофії» та втрати автономії мислення студентів [3].

Емпіричні дані також підтверджують ці тенденції, наприклад, результати експериментів із використанням генеративного ШІ демонструють зниження рівня творчості, критичного аналізу та залученості студентів у навчальний процес [1].

Крім того, опитування викладачів показують їх високий рівень занепокоєння даною проблемою, оскільки значна частина академічної спільноти вважає, що ШІ сприяє зниженню критичного мислення та формує надмірну залежність від технологій.

У сфері міжнародних відносин проблема має особливо гострий характер через наявність низки специфічних причини. По-перше, через високу складність та багатовимірність аналізу у цій сфері. Міжнародні процеси потребують постійної інтерпретації політичних наративів, аналізу стратегічних інтересів окремих акторів і врахування культурних та історичних контекстів окремих подій та процесів [4].

Алгоритмічні системи, хоча й ефективні у обробці даних, але часто лише відтворюють домінуючі дискурси та не здатні повною мірою враховувати контекст аналізованих процесів і через це можуть генерувати переконливі, але хибні висновки (hallucinations).

Другим ускладнюючим фактором є такі новітні загрози, як інформаційні війни та дезінформація. У сучасних умовах інформаційних конфліктів критичне мислення є ключовим інструментом протидії маніпуляціям. Як зазначає ЮНЕСКО, у цифрову епоху особливо важливо навчати студентів розрізняти факти, думки та наративи [8] .

І нарешті останній фактор, це ризик стандартизації мислення у студентів-міжнародників. Генеративні моделі часто продукують «середньостатистичні» відповіді, що може призводити до певної уніфікації аналітичних підходів, втрати індивідуального стилю мислення та зниження інтелектуальної креативності.

Відповіддю на такі виклики має бути трансформація освітні стратегії від заборони до інтеграції ШІ у навчальний процес. Сучасні дослідження переконливо свідчать, що заборона ШІ не є ефективною. Натомість необхідна інтеграція з критичним контролем.

Студенти повинні не просто використовувати ШІ, а аналізувати його відповіді виявляючи помилки, порівнювати його інформацію із альтернативними джерелами тощо. Такий підхід довів свою ефективність у розвитку рефлексії та критичного мислення.

Інноваційні моделі навчання передбачають використання ШІ не як джерела відповідей, а як інструменту постановки запитань. Наприклад, сократичні чат-боти стимулюють рефлексію, аргументацію та багатоперспективність мислення у слухачів.

Сучасні підходи також пропонують створення навчальних ситуацій, де немає однозначних відповідей, де ШІ генерує суперечливу інформацію, а студент змушений самостійно оцінювати її достовірність. Це стимулює глибоке мислення та знижує ризик «автоматичної довіри» до алгоритмів.

На сьогодні ключовим завданням студента є розвиток здатності усвідомлювати власні когнітивні упередження, оцінювати якість власного мислення і свідомо контролювати використання ШІ.

Викладач у сфері міжнародних відносин трансформується з джерела знань на модератора мислення, фасилітатора дискусії та наставника у роботі з інформацією. Його функції включають формування культури сумніву, розвиток аналітичної автономії, інтеграцію етичного виміру використання ШІ тощо.

Як підкреслюється у підходах запропонованих ЮНЕСКО, освіта має залишатися людиноцентричною, навіть у цифрову епоху.

Таким чином, штучний інтелект не є ані загрозою, ані універсальним рішенням, його вплив залежить від педагогічної моделі використання цього інструменту. В той же час існує і реальний ризик заміщення критичного

мислення алгоритмічним довір'ям, що проявляється у когнітивному спрощенні та залежності від технологій.

Для сфери міжнародних відносин це становить особливу небезпеку через складність аналітичних завдань і роль інформації у глобальній політиці.

Ефективною відповіддю є не заборона, а інтеграція ШІ у навчання через критичну рефлексію, сократичний підхід та педагогіку невизначеності. Майбутнє освіти міжнародників полягає у формуванні гібридного мислення, де ШІ виступає інструментом, а не замінником людської аналітики.

Список використаних джерел:

1. European Commission. Ethics Guidelines for Trustworthy AI. Brussels, 2019. 41 p. URL: https://digital-strategy.ec.europa.eu
2. Floridi, Luciano et al. AI4People-An Ethical Framework for a Good AI Society. 2018. 27 p. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s11023-018-9482-5
3. Favero, L., Pérez-Ortiz, J. A., Käser, T., & Oliver, N. (2025). DoAItutorsempower or enslave learners? Toward a critical use of AI in education. arXivpreprint arXiv:2507.06878.
4. OECD. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence. Paris: OECD Publishing, 2021. 214 p. URL: https://doi.org/10.1787/589b283f-en
5. Paul, Richard, Elder, Linda. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. 3rd ed. Boston: Pearson, 2014. 348 p. URL: https://www.pearson.com
6. UNESCO International Bureau of Education. Critical Thinking and Generative Artificial Intelligence. Geneva: IBE UNESCO, 2023. 12 p. URL: https://www.ibe.unesco.org/en/articles/critical-thinking-and-generative-artificial-intelligence
7. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO, 2021. 50 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709
8. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO, 2021.28 p.URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00003805

ШВЕЦЬ Світлана Леонідівна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства. Впровадження цифрових технологій у навчальний процес не лише змінює форми

передачі знань, а й суттєво впливає на зміст, методи та цілі викладання гуманітарних дисциплін. У цьому контексті особливої актуальності набувають інноваційні підходи, спрямовані на підвищення ефективності навчання та активізацію пізнавальної діяльності студентів.

Гуманітарні науки традиційно орієнтовані на розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей та ціннісних орієнтацій. Однак у цифрову епоху класичні методи викладання дедалі частіше виявляються недостатніми для забезпечення високого рівня залученості студентів. На думку В. Дияка, «викладання гуманітарних дисциплін часто вимагає високого рівня взаємодії між здобувачами вищої освіти та викладачем, обговорення складних питань, критичного мислення та творчого підходу. У цьому контексті фасилітація, як процес підтримки та стимулювання групової роботи, є важливим компонентом ефективного навчального процесу» [2, с. 883]. Це зумовлює необхідність інтеграції інноваційних освітніх практик, серед яких особливе місце займають гейміфікація, використання цифрових платформ, інтерактивні та мультимедійні технології.

Гейміфікація створює так званий «ефект присутності», який допомагає студентам бути залученими в процесі вивчення дисципліни та глибше дослідити безпосередній предмет розгляду. Також сюди можна віднести вігрових симуляцій для відпрацювання навичок переговорів у кризових ситуаціях або під час виборчих кампаній.

Дослідники зазначають, що «цифрові інструменти відкривають нові можливості для персоналізації навчання, адаптації до потреб студентів, гейміфікації процесу, використання штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності. Вони забезпечують гнучкість освітнього середовища, що особливо важливо під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану чи пандемій. Впровадження аналітики великих даних дозволяє викладачам точніше реагувати на освітні запити» [3, с.260]. Важливим напрямом оновлення змісту гуманітарних дисциплін у контексті цифровізації освіти є включення проблематики алгоритмічної упередженості (algorithmic bias), яка знаходиться на перетині права, соціології та інформаційних технологій. Її актуальність зумовлена поширеною ілюзією «об’єктивності» алгоритмічних систем, що часто сприймаються як нейтральні інструменти прийняття рішень, хоча на практиці вони здатні відтворювати та масштабувати існуючі соціальні нерівності. У навчальному процесі доцільно акцентувати увагу на механізмах формування алгоритмічної упередженості [див. дет.1]. Алгоритми машинного навчання функціонують на основі історичних даних, що зумовлює ризик відтворення дискримінаційних практик за принципом «сміття на вході - сміття на виході». Зокрема, історично зумовлена нерівність у правозастосуванні може трансформуватися у статистичні закономірності, які алгоритм інтерпретує як об’єктивні фактори ризику. Додатковим чинником є неповнота або однорідність навчальних даних, що призводить до викривлення результатів щодо окремих

соціальних груп. Окрему увагу у викладанні гуманітарних дисциплін слід приділяти правовим та етичним викликам цифровізації. Проблема «чорної скриньки» (black box) ускладнює можливість оскарження алгоритмічних рішень, що суперечить принципам прозорості та підзвітності. Водночас виникає питання розподілу відповідальності між розробниками, державними інституціями та користувачами таких систем. Не менш важливим є ризик трансформації презумпції невинуватості в умовах превентивного алгоритмічного оцінювання.

Таким чином, цифровізація освіти зумовлює переосмислення традиційних підходів до викладання гуманітарних наук. Інтеграція інноваційних методів сприяє підвищенню якості освіти, формуванню конкурентоспроможних фахівців та адаптації освітнього процесу до викликів сучасного інформаційного суспільства.

ШВИДЕНКО Інна Миколаївна

ВПЛИВ ДОБРОЗИЧЛИВОЇ АТМОСФЕРИ НА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасна освіта функціонує в умовах глибоких суспільних трансформацій – технологічних, економічних, політичних і культурних. Глобалізація, цифровізація, інформаційне перевантаження, нестабільність ринку праці та соціальні кризи формують нові вимоги до людини. У таких умовах традиційна освітня модель, орієнтована переважно на відтворення знань, дедалі більше втрачає ефективність.

Однією з ключових проблем є розрив між швидкістю змін у суспільстві та інерційністю освітніх систем. Технології, професії та соціальні ролі змінюються значно швидше, ніж навчальні програми. У результаті випускники часто отримують знання, які частково застарівають ще до завершення навчання. Це особливо актуально в умовах розвитку штучного інтелекту, автоматизації та цифрових платформ.

Ще одна проблема – інформаційне перевантаження та поширення дезінформації. Сучасне суспільство характеризується надлишком інформації, де важливо не лише отримувати знання, а й уміти їх критично оцінювати. Проте освітній процес не завжди достатньо орієнтований на формування навичок аналізу, перевірки фактів та самостійного мислення.

Також варто виділити соціально-психологічні виклики: зростання тривожності, невизначеність майбутнього, зниження рівня довіри в суспільстві. Ці фактори безпосередньо впливають на здатність до навчання, мотивацію та готовність до активної участі в освітньому процесі.

Сучасне суспільство не має єдиного, чітко сформованого бачення майбутнього. Натомість існує множинність сценаріїв:

- оптимістичні (технологічний прогрес, розвиток інновацій, підвищення якості життя);
- песимістичні (екологічні кризи, соціальна нерівність, безробіття через автоматизацію);
- змішані (поєднання можливостей і ризиків).

У багатьох країнах, зокрема й в Україні, майбутнє часто сприймається як невизначене та нестабільне, що зумовлено політичними, економічними та безпековими факторами. Через це в суспільній свідомості переважає короткострокове планування над довгостроковим стратегічним мисленням.

Освітній процес частково реагує на ці виклики, але не завжди системно. З одного боку, спостерігається впровадження: компетентнісного підходу; розвитку «soft skills» (критичне мислення, комунікація, креативність); цифрових технологій у навчанні. З іншого боку, часто зберігаються: застарілі методи викладання; орієнтація на запам’ятовування, а не на розуміння; недостатня інтеграція міждисциплінарних знань; слабкий зв’язок із реальними потребами суспільства та ринку праці.

Таким чином, актуальність проблем сучасної освіти зумовлена глибокими змінами в суспільстві та відсутністю чіткого, узгодженого бачення майбутнього. Освіта опиняється в ситуації, коли вона має не лише адаптуватися до змін, а й випереджати їх. Саме тому важливим є створення таких освітніх умов, які формують гнучке, критичне та відповідальне мислення – як основу для розвитку особистості й суспільства в цілому.

Навчальний процес – це цілеспрямована, організована взаємодія між учасниками освіти, спрямована на засвоєння знань, формування умінь, навичок і розвиток особистості. Це не лише передача інформації від викладача (вчителя) до студента (учня), а складний процес, що включає мислення, сприйняття, аналіз, обговорення та практичне застосування знань. Його мета – не просто навчити фактам, а сформувати здатність самостійно навчатися, критично мислити та діяти в різних життєвих ситуаціях.

Основними учасниками навчального процесу є викладач (учитель) і здобувачі освіти (учні, студенти). Викладач організовує навчання: визначає цілі, добирає зміст, методи та форми роботи, пояснює матеріал і створює умови для його засвоєння. Психологічний стан викладача є визначальним чинником формування атмосфери в аудиторії. Емоційна врівноваженість, доброзичливість і відкритість педагога створюють відчуття безпеки та довіри, що сприяє активній участі учнів у навчанні. Натомість напруженість, роздратованість або байдужість швидко передаються групі, викликаючи тривожність, замкненість або пасивність. Учні дуже чутливо реагують на невербальні сигнали – тон голосу, міміку, реакції на помилки – тому внутрішній стан викладача фактично задає емоційний фон усього навчального процесу.

Підліткова психіка особливо залежна від емоційного клімату. У доброзичливій атмосфері навчання сприймається як безпечний простір для

розвитку: підлітки охочіше висловлюють думки, ставлять запитання, експериментують із ідеями. Вони формують впевненість у собі та позитивне ставлення до навчання. Якщо ж така атмосфера відсутня, навчальний процес часто асоціюється зі стресом, страхом помилки та оцінювання. Це може призводити до уникання активності, формального засвоєння знань або навіть втрати інтересу до навчання.

У період підліткового віку загострюються проблеми комунікації та самовизначення. Учні стикаються з труднощами у вираженні власної думки, страхом неприйняття однолітками, конфліктами через різні погляди або рівень соціальної і психологічної зрілості. У спілкуванні зі старшими поколіннями виникають бар'єри через різницю досвіду, цінностей і стилю комунікації. Часто підлітки сприймають критику як особисте неприйняття, а не як конструктивний зворотний зв'язок.

Доброзичлива атмосфера в навчанні допомагає пом'якшити ці проблеми. Вона сприяє розвитку навичок комунікації, емпатії та взаємоповаги, навчає конструктивно вирішувати конфлікти та аргументовано відстоювати свою позицію. У таких умовах викладач стає не лише джерелом знань, а й прикладом емоційної стабільності та ефективної взаємодії, що особливо важливо для підлітків у процесі формування їхньої особистості.

Формування доброзичливої атмосфери в навчальному процесі починається зі стилю взаємодії викладача зі здобувачами освіти. Важливим є використання відкритої, поважної комунікації: звертання на рівних, уважне вислуховування відповідей, відмова від сарказму чи приниження. Викладач задає тон спілкування через власну поведінку – демонструє терпимість до різних думок, визнає право на помилку та підкреслює цінність кожного учасника навчання. Просте заохочення («цікава думка», «гарне запитання») формує відчуття значущості й мотивує до подальшої активності.

Ефективним методом є застосування інтерактивних форм навчання, які передбачають співпрацю: робота в малих групах, дискусії, дебати, спільне розв'язання проблемних завдань. Такі підходи не лише активізують пізнавальну діяльність, а й сприяють налагодженню міжособистісних зав'язків між учнями. У процесі спільної роботи формується взаємопідтримка, знижується страх висловлюватися, а також розвиваються навички комунікації, креативного і критичного мислення та поваги до альтернативних точок зору.

Не менш важливим є характер зворотного зв'язку. У доброзичливій атмосфері він має бути конструктивним і спрямованим на розвиток, а не на покарання. Викладач акцентує увагу не лише на помилках, а й на досягненнях, пояснює, як можна покращити результат. Такий підхід допомагає студентам сприймати труднощі як частину навчання, а не як свідчення власної неспроможності. Важливо також уникати публічного осуду, особливо у випадку помилок, щоб не формувати страх перед участю.

Окрему роль відіграє створення ситуацій успіху – завдань, які відповідають рівню підготовки учнів і дозволяють їм відчути власний прогрес. Це підвищує впевненість і внутрішню мотивацію. Додатково варто враховувати індивідуальні особливості: темп навчання, інтереси, емоційний стан. Гнучкість у підходах, можливість вибору завдань або форм роботи сприяють відчуттю автономії, що також є важливим елементом доброзичливого середовища.

Загалом методи формування доброзичливої атмосфери базуються на поєднанні педагогічної підтримки, активної взаємодії та поваги до особистості. Вони спрямовані не лише на передачу знань, а й на створення умов, у яких здобувач почувається впевнено і готовий до розвитку.

Дослідження в галузі педагогіки та психології підтверджують, що доброзичлива атмосфера безпосередньо впливає на результати навчання. Зокрема, у роботі канадських вчених Леслі О. Дікі із співавторами [1] показано, що студенти, які навчаються у підтримуючому середовищі, демонструють вищу академічну успішність і більшу мотивацію до продовження навчання. Подібні висновки містяться і в узагальненнях Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), де підкреслюється, що позитивний клімат у класі є одним із ключових чинників ефективного навчання.

Окремі дослідження доводять, що доброзичлива атмосфера сприяє розвитку критичного мислення. Наприклад, в оглядовому дослідженні малайзійських вчених А.А. Разак із співавторами [2] зазначається, що залучення студентів до обговорень і аналізу інформації в умовах підтримки значно підвищує їхню здатність до аргументації та самостійних висновків. Це підтверджується і концепціями педагогічної психології, де підкреслюється роль безпечного середовища у розвитку когнітивних процесів.

Також встановлено, що інтерактивні методи навчання є найбільш ефективними саме в умовах позитивного психологічного клімату. Зокрема, підходи, пов’язані з проєктним навчанням, демонструють кращі результати за наявності співпраці, довіри та відкритості між учасниками освітнього процесу. У таких умовах формуються не лише знання, а й навички комунікації, відповідальності та креативного мислення.

Щодо оцінки доброзичливості, у сучасній педагогіці існують чіткі критерії та інструменти. Одним із найбільш відомих є Classroom Assessment Scoring System (CLASS), яка оцінює рівень позитивного клімату, емоційної підтримки та якості взаємодії в класі. Крім того, у дослідженнях міжнародної організації American Educational Research Association (AERA) підкреслюється важливість використання комплексних підходів – спостереження, анкетування та самооцінки – для визначення рівня доброзичливості навчального середовища.

Таким чином, доброзичлива атмосфера є не лише теоретичним поняттям, а науково підтвердженим фактором, який має конкретні критерії оцінки та суттєво впливає на успішність, мотивацію і розвиток критичного мислення у здобувачів освіти.

Список використаних джерел:

1. Dickie L.O., Dedic H., Rosenfield S., Rosenfield E., Simon R. A. Success and Persistence in Science: The Influence of Classroom Climate. 2006, 25 p. URL: https://doi.org/10.48550/arXiv.physics/0610243 (дата звернення: 22.04.26)
2. Razak A.A., Ramdan M.R., Mahjom N., Zabit M.N., Muhammad F., Hussin M.Y.F., Abdullah N. L. Improving Critical Thinking Skills in Teaching through Problem-Based Learning for Students: A Scoping Review. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2022, Vol. 21, No. 2, pp. 342-362. URL: https://doi.org/10.26803/ijlter.21.2.19 (дата звернення: 22.04.26)

ШВИДЕНКО Микола Володимирович

ПІЗНАННЯ САМОГО СЕБЕ ЯК ШЛЯХ ДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХІЧНОГО СТАНУ ЛЮДИНИ І РОЗКРИТТЯ ЇЇ КОГНІТИВНИХ І КРЕАТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

У сучасному світі, що характеризується високими темпами змін, інформаційним перевантаженням і зростанням психоемоційної напруги, особливої актуальності набуває проблема внутрішньої рівноваги людини та її здатності до самореалізації. Зовнішні обставини дедалі частіше виходять з-під повного контролю індивіда, що зумовлює необхідність пошуку опори у власному внутрішньому світі. Саме тому пізнання себе постає не як абстрактна філософська ідея, а як практичний інструмент гармонізації психічного стану особистості.

Самопізнання передбачає усвідомлення власних емоцій, потреб, мотивів і цінностей, а також здатність рефлексувати над власним досвідом. Такий процес дозволяє людині краще розуміти причини своїх реакцій, ефективніше справлятися зі стресом і формувати більш цілісне уявлення про себе. Водночас внутрішня узгодженість і психічна стабільність створюють підґрунтя для активізації когнітивних процесів – мислення, уваги, пам’яті – та відкривають можливості для розвитку креативності як здатності до нестандартного бачення і вирішення завдань.

Отже, пізнання самого себе є важливим чинником не лише особистісного зростання, але й підвищення ефективності пізнавальної діяльності та творчої самореалізації. У цьому контексті дослідження взаємозв’язку між рівнем саморозуміння, психічною гармонією та когнітивно-креативним потенціалом людини набуває особливої значущості і потребує ґрунтовного теоретичного осмислення.

Якщо розглядати етапи становлення психіки людини, то їх можна виділити три: дитячий, підлітковий і дорослий. Дитяча психіка формується першою

навколо ядра свідомості – «Я є». У міру дорослішання наступними, поверх дитячої психіки, нашаровуються підліткова і доросла. Кожен з цих шарів можна роздивлятись як окремі субособистості, які взаємодіють між собою і центром свідомості.

Формування дитячої психіки триває від моменту внутрішньоутробного розвитку, народження і до 7 років. В цей час дитина у сім'ї може отримати від батьків, за класифікацією канадської психологині Ліз Бурбо [1], п'ять основних типів травм: відкинення (0-1 рік), залишення (1-3 роки), приниження (1-3 роки), зради (2-4 роки) та несправедливості (4-6 років). Одна з найбільш проявлених травм змушує дитину адаптуватись до атмосфери у сім'ї, взаємодії із батьками за рахунок блокування певної частини психіки, як відповідь на загрозу виживанню в уяві дитини. Саме у дитячій психіці корініться страх. Зіткнувшись із несподіваною ситуацією, яку дитина не знає як розв'язати, вона проходить декілька етапів: 1) здивування, 2) розгубленості, 3) безпорадності, 4) зняття напруги в тілі шляхом вивільнення її через плач, або через агресію. Дитина намагається як можна швидше потрапити у безпечну зону під захист дорослого, якому вона довіряє. Для дитячої психіки характерними є мінливість і короткочасність емоційних реакцій, а основною рушійною силою розвитку є гра.

Підліткова психіка нашаровується поверх дитячої і характеризується спробами самоідентифікації. Становлення підліткової включає у себе два етапи: ранній підлітковий період (8-14 років) і юнацтво (15-21 рік). У цей період підліток шукає опору не в батьках, а в авторитетах серед ровесників. Підліток здебільшого живе очікуванням майбутнього результату (синдром відкладеного щастя). Він може бути азартним, сподіваючись отримати все і відразу. Спираючись на думку авторитетів, часто робить необачну ставку в умовах обмеженого ресурсу на ілюзорний результат. Отримання результату дає підлітку розуміння причинно-наслідкових зав'язків, і часто веде до повалення авторитетів. Він живе переживанням почуттів, які формуються як стійке тривале ставлення до того, що відбувається у його житті, початковою базою для яких була гормональна перебудова тіла. Ведучою діяльністю підлітка є творчість, генерація нових ідей і самовираження.

Поведінка підлітка у стресовій ситуації характеризується наступними етапами її подолання: 1) здивування, 2) розгубленість (шок), 3) спроба свідомої дії на зміну ситуації без бажання нести відповідальність за результат своїх дій. У лексиці підлітка багато невизначеності і невпевненості: «можливо», «мабуть», «так, але» та ін. Він у переважній більшості буде шукати причини невдач у впливі зовнішніх факторів, ніж визнавати свою помилку у розрахунках.

Доросла психіка починає формуватися з моменту взяття відповідальності на себе. Невдача тепер розглядається не як незалежний негативний вплив зовнішніх факторів, а як недостатня уважність до цих факторів і не врахування їх наслідків при розрахунках. Опорою психіки дорослого стають не зовнішні авторитети, а розуміння взаємозв'язку центру власної свідомості з основою

життя, рухомою силою якої є любов. Основними характеристиками дорослої психіки є: стабільність, безстрашність, здатність планувати і встановлювати довгострокові цілі, врахувати можливі ризики і розробляти стратегії для їх мінімізації, відповідати за результати своїх дій. Стикаючись з несподіваною ситуацією дорослий: 1) дивується, 2) спокійно усвідомлює ситуацію, 3) збирає додаткову інформацію, 4) приймає рішення, 5) готує ресурси, 6) діє, 7) контролює і коригує потік подій, 8) несе відповідальність. Дорослий намагається не здивувати всіх, а вдосконалювати свою майстерність у тій справі, яка йому цікава.

Таким чином за реакцією людини на ту чи іншу подію можна визначити, яка саме її субособистість у теперішній момент проявляється. Стабілізація психіки людини відбувається поступово через осмислення потреб усіх трьох своїх субособистостей. Для субособистості дитини це безпека і гра. Якщо ця частина психіки ізольована, піддається стресу і не захищена дорослою частиною – тіло починає хворіти (психосоматика).

Субособистість підлітка спрямована на бажання проявити себе, зайняти поважне місце в ієрархії суспільства. Неможливість створити щось, проявити себе, компенсується бажанням бути причетним до якоїсь групи людей, яка виражає ідею сили і енергії. Підліткова частина психіки завжди потребує зовнішнього схвалення і підтвердження правильності своїх дій. Але вона починає виснажуватись, коли людина вступає у доросле рутинне життя, де спонтанність заміщується необхідністю застосовувати системні зусилля у досягненні цілей і нести відповідальність за свої дії. Підліткові мрії і бажання остаточно піддаються ревізії у період який називають «кризою сорокових», коли людина спостерігає результати своїх зусиль.

Доросла частина психіки у більшості людей мало проявлена і вмикається переважно в екстремальних ситуаціях, коли є небезпека життю і немає часу для емоцій та переживань. Ця частина психіки працює максимально ефективно у вирішенні проблем, а основною її рисою є набуття майстерності і гармонізації життя.

Отже основою для гармонійного, усвідомленого життя людини є розуміння усіх частин своєї психіки і налагодження контакту між ними. Наприклад, в колі друзів, або на відпочинку повинна проявлятися субособистість дитини, яка втягується у цікаву гру, насичується у безпеці новими позитивними емоціями і тілесними відчуттями. У групових змаганнях або творчому процесі – місце прояву підліткової субособистості, а ось завдання реалізації творчих планів вже лежить на дорослому. Якщо всі три субособистості людини працюють гармонійно, то людина буде щасливою, оскільки жодна з частин психіки не відчуває браку уваги.

Як же налагодити гармонійну взаємодію усіх частин особистості людини? Цей процес, за методикою Юрія Менячихіна [2], відбувається у чотири етапи:

1. Встановлення контакту. Необхідно роздивитись за описаними вище критеріями субособистості дитини і підлітка, побачити у якому стані вони знаходяться. На контакт з ними повинна вийти доросла частина психіки, розпочинаючи діалог зі слів «Я тебе бачу».

2. Вислухати жалобу субособистості дитини і претензії субособистості підлітка до дорослої частини психіки «де ти був коли нам було погано і потрібна була твоя допомога?». Звернення дитини до дорослого розпізнається як тілесний дискомфорт у певних ситуаціях, а звернення підлітка – як тривале переживання негативних відчуттів: тривоги, невпевненості, печалі, гніву та ін. Налагодження контакту дорослої частини психіки з субособистостями дитини і підлітка, має носити пріоритетний характер і супроводжуватися підтвердженням «Я тебе чую».

3. Розуміння дорослою частиною психіки проблем з якими зіткнулися субособистості дитини і підлітка підтверджуються словами «Я тебе знаю», «Я розумію твою проблему і розумію твої емоції і відчуття». Головним критерієм оцінки цих слів дорослого дитиною і підлітком буде їх щирість, яку вони дуже добре відчувають.

4. Створення умов захисту і безпеки для субособистості дитини і рівноправний діалог з субособистістю підлітка, із зняттям з нього відповідальності зі сторони дорослого, виражається у словах «Я тебе люблю», «Ти для мене є найближчою людиною, яку я буду захищати і живити своєю енергією любові».

Головним критерієм налагодження контакту між субособистостями стає відповідність слів діям. Цей процес носить поступовий і тривалий характер і пов’язаний з перебудовою нейронних зав’язків в головному мозку людини. Якщо людина побачила як проявляються і взаємодіють субособистості в ній самій, то вона відразу відчуває з якою субособистістю вона взаємодіє при спілкуванні з іншою людиною. Це їй дає можливість адекватно оцінювати ситуацію і спрямовувати її у продуктивне русло.

В сучасних умовах нестабільності, навик підтримувати свій психічний стан у гармонії любові до себе і навколишнього світу стає тією основою, яка не піддається змінам і дає впевненість у майбутньому. Процес налагодження контакту людини із самою собою розблоковує когнітивні здібності людини, підвищує здатність критично і креативно мислити. Саме гармонійні люди можуть створювати максимально доброзичливу атмосферу у колективах, оскільки їх діяльність максимально спрямована на розкриття найкращих рис особистості підлеглих та ефективність у досягненні поставлених цілей, а не на бажання закрити свою тревогу за рахунок домінування над іншими.

Якщо подивитись на сучасні суспільні процеси, то в них можна прослідкувати тенденції спрямовані не на єднання суспільства, а на його фрагментацію.

По-перше, інформаційне середовище дедалі більше працює за принципом емоційного підсилення. Соціальні мережі, медіа та цифрові платформи зацікавлені у приверненні уваги, а найшвидше її привертає контент, що викликає сильні емоції – страх, обурення, гнів. У результаті формується постійний фон тривожності, коли людина перебуває в стані інформаційного перевантаження і водночас – психологічної напруги. У такому стані складніше вести раціональний діалог, зате легше підтримувати поляризовані позиції.

По-друге, посилюється логіка «свій – чужий». Політичні, культурні й навіть повсякденні питання дедалі частіше подаються як конфліктні: не як простір для обговорення, а як поле боротьби. Це сприяє об'єднанню людей не навколо спільних цінностей чи конструктивних цілей, а навколо протиставлення іншим. Ідеї сили, домінування, «перемоги будь-якою ціною» стають привабливішими, ніж компроміс чи співпраця.

У цьому контексті можна сказати, що суспільство знаходиться на рівні «підліткової психіки». Підлітковий вік характеризується пошуком ідентичності, емоційною нестабільністю, схильністю до радикальних суджень і водночас – недостатньо сформованим відчуттям відповідальності за наслідки. У суспільному вимірі це проявляється у прагненні швидких результатів без готовності до складної, тривалої роботи, а також у перекладанні відповідальності: «це не я», «це система», «це інші винні».

У сучасному світі перехід від підліткового віку до повної дорослості поступово затягується до 24–25 років: люди довше навчаються, пізніше починають самостійне життя, пізніше беруть на себе стабільні соціальні ролі. Це не лише біологічне чи психологічне явище, а й соціально-економічне. Відповідно, риси, притаманні молодшому віку – експериментування, нестійкість, пошук – довше зберігаються і можуть відображатися в суспільній поведінці загалом.

Окремо варто звернути увагу на розрив між поколіннями. Старші покоління формувалися в умовах більш стабільних і передбачуваних систем, де цінувалися поступовість, досвід і ієрархія. Молодші – у світі швидких змін, цифрових технологій і невизначеності, де важливішими є гнучкість, швидкість реакції та здатність адаптуватися. Через це вони по-різному сприймають дійсність, ризики, відповідальність і навіть саму ідею істини. Виникає не просто різниця поглядів, а різні «картини світу», що ускладнює діалог.

У підсумку можна сказати, що описані тенденції не означають неминучого «деградування» суспільства, але свідчать про перехідний стан. З одного боку, зростає напруга, поляризація і емоційність; з іншого – з'являються нові форми комунікації, нові способи самоорганізації та переосмислення відповідальності. Ключовим викликом стає здатність перейти від «підліткової» моделі реакції – імпульсивної та конфліктної – до більш зрілої, яка передбачає діалог, критичне мислення і готовність брати відповідальність за спільне майбутнє.

Список використаних джерел:

1. Бурбо Л. П’ять травм і масок, які заважають бути собою. Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2021. 256 с.
2. Менячихін Ю. Я тебе бачу: онлайн курс. URL: https://nisarga.center/event/2024_06_iseeyou (дата звернення: 23.04.26)

ШЕВЧЕНКО Інга Леонідівна

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧЕТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІН ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ЦИКЛУ

У сучасному суспільстві однією з важливих навичок інтелектуально розвиненої людини є здатність критично мислити, адже «вибухоподібне зростання інформації особливо загострює потребу усвідомленого, критичного ставлення до неї» [5, с. 7]. Це вимагає від кожної людини «проявів пізнавальної активності: енергійності, ініціативи, волі, інтуїції, розвинених здібностей і вмінь швидко приймати рішення в нестандартних і складних життєвих ситуаціях» [5, с. 8]. Тому кожен студент повинен володіти певним запасом знань і професійною компетентністю в області музично-педагогічної освіти, бути мобільним в оволодінні інноваційними педагогічними технологіями, поєднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю і громадянською відповідальністю [8, с. 57].

Критичне мислення – науковий тип мислення, коли відбувається всебічний розгляд, аналіз та оцінка інформації, необхідної для розв’язання неординарних практичних завдань. Передумовою критичного мислення виступає піддання інформації сумніву, а результатом є формування нової думки або способу дії з представленням переконливої аргументації при одночасному визнанні та прийнятті інших альтернатив.

Дослідженню різних аспектів критичного мислення присвячено праці зарубіжних та українських науковців (A. Ghanizadeh, A. Al-Hoorie, S. Jahedizadeh, F.J. King, L. Goodson, F. Rohani, А. Є. Конверський, М. І. Кругляк, О. І. Пометун, С. О. Терно, О. В. Яковенко та інші).

Процес формування мислення представлений у таксономії Блума, що була запропонована у 1956 році американським психологом Бенджаміном Блумом. Розрізняючи низький (LOTS) та високий (HOTS) рівні когнітивних вмінь, до розумових вмінь низького порядку Блум відносить такі когнітивні процеси, як знання, осмислення та використання, а до розумових вмінь високого порядку – аналіз, синтез та оцінювання [3]. У 2001 році Лорін Андерсон представила оновлену версію таксономії Блума, яка також містить шість рівнів розумових

навичок, де чотири перші рівня ті самі – запам'ятовування, розуміння, використання, аналіз, а два найвищі – оцінювання та створення [1].

Навички мислення високого рівня, а саме аналіз, синтез і оцінка (Bloom, 1956); розуміння фактів, концепцій, принципів і процедур (Haladyna, 1997); аналіз, оцінювання та створення (Anderson, 2001) називають навичками XXI століття. Вони є важливою і необхідною умовою для успішного професійного та особистісного розвитку і удосконалення, а також успішної адаптації в суспільстві. Когнітивні уміння аналізу, оцінювання та створення базуються на умінні логічно вибудовувати наявні факти, критично оцінювати інформацію і творчо підходити до вирішення проблем.

Перебуваючи у пошуку ефективних методів навчання, ми звернулись до теорії поколінь, про яку йдеться в книзі «Покоління» (1991 р.) американських вчених Н. Хоува (N. Howe) та В. Штрауса (W. Strauss). Теорія полягає у тому, що кожні 20–25 років у світі формується нове покоління з абсолютно інакшими цінностями і світоглядом, особливостями поведінки й звичками. На це впливає соціальна, економічна та політична обстановка. Теорія виокремлює людей таких поколінь як «бебі-бумери» (народжені ~1945-1960), покоління X (народжені ~1961-1981), Y (~1982-2004), Z (~2005- теп. час) [9]. Покоління відрізняються інтересами, цінностями та цілями, поведінкою та побудовою взаємовідносин, способами сприйняття інформації і, як результат – навчаються по-різному. Способи та методи навчання, які були/є ефективними для представників одного покоління, виявляються недієвими у навчанні представників іншого покоління. Сучасні студенти – це діти Z покоління, покоління технічного прогресу, цифрових технологій, онлайн ресурсів. вони не читають друковані тексти, не уявляють життя без інтернету і народилися вже зі сторінками у соціальних мережах; вони подорожують з навігатором і шукають відповіді, питаючи Siri або Google. Представники Z покоління характеризуються як індивідуалісти, що цінують легкий доступ до інформації та очікують негайного зворотного зв'язку. Вони навчаються найбільш ефективно, коли їм доводиться знаходити рішення, вирішуючи проблеми у спільних завданнях та проєктах (інтерактивне навчання). Діти покоління Z найкраще реагують на візуальне навчання. особливе місце займає YouTube – неперевершений ресурс не лише для розваг, а й для освіти. Покоління Z звертається до сайту, щоб «побачити» факт чи ідею, а усвідомлення відбувається за допомогою зображень. Недавнє дослідження Pearson показало, що 59% представників покоління Z вважають за краще вчитися, переглядаючи відео на YouTube [6]. Отже, беручи до уваги вищезазначене, для ефективного навчання сучасних студентів – представників покоління Z, вважаємо необхідним використання онлайн-ресурсів, де швидко і легко можна знайти різноманітну інформацію, частина якої представлена візуально, та інтерактивних методів, коли навчання відбувається у спілкуванні, взаємодії, співпраці.

Критичне мислення складається з комплексу мисленнєвих операцій, які визначають здатність особистості до аналізування, порівняння, синтезування,

оцінки інформації з різних джерел; до розуміння проблеми та оцінювання її глибини; формулювання гіпотези та вміння давати оцінку альтернативним рішенням; приймати виважені та усвідомлені рішення [7, с. 27-30]. Тобто, критичне мислення – це здатність аналізувати, оцінювати та робити висновки на основі фактів та доказів, що розглядаються. О. В. Білостоцька у своєму дослідженні однією з умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва визначила використання технології розвитку критичного мислення, яке сприяє активізації мислення, підвищує мотивацію, сприяє самовираженню студентів, дає можливість виявити себе, свої творчі здібності, вчить знаходити шляхи вирішення проблеми, зіставляти свою думку з іншими для того, щоб винести обґрунтоване судження, сприяє взаємоповазі [2, с. 116–121].

Освітня програма здобувачів вищої освіти освітнього рівня бакалавр «А4.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) містить у собі освітні компоненти, які є важливою ланкою підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та сприяють розвитку критичного мислення. Це «Хоровий клас», «Практикум сучасного виконавства», «Сольний спів», «Хорове диригування». Студент-музикант повинен бути здатним аналізувати музичні твори, розуміти їх структуру та виразність, а також бути готовим працювати в хорі/ансамблі, де спільний спів вимагає високої взаємодії та взаєморозуміння. Одним із засобів розвитку критичного мислення у студентів-музикантів є аналіз виконання музичних творів іншими виконавцями та хорами/ансамблями. Студентам надається можливість аналізувати виступи інших виконавців, їх техніку та інтерпретацію музичних творів. Це дозволяє розвивати критичний погляд на музичне виконання та розуміти, що можна вдосконалити у власному виконанні. Під час занять хорового класу, вокального ансамблю студенти вчяться ефективно співпрацювати з іншими студентами, слухати під час гри не тільки себе, а й інших та взаємодіяти з ними. Це також вимагає критичного мислення, оскільки студенти повинні аналізувати власні дії та реакції, а також дії своїх партнерів для досягнення спільних виконавських цілей. До інших методів розвитку критичного мислення на предметах вокально-хорового циклу можна віднести аналіз власного виконання (запис власного виконання та його подальший аналіз, визначення сильних і слабких сторін власного виконання та розробка плану для його покращення, порівняння свого виконання з професійними записами для виявлення різниці); композиційний аналіз (студенти вивчають структуру хорових/ансамблевих творів та розуміють їх роль у загальному звучанні); самооцінка та рефлексія (студенти аналізують власне виконання та розвивають вміння самокритики для подальшого вдосконалення); дискусія та обговорення (проведення зі студентами обговорень музичних творів, стилів та інтерпретацій, спонукання їх до висловлювання власних думок та обґрунтування, порівняння різних точок зору щодо музичних аспектів); використання технологій аудіо- та відео запису, програм для створення музики

(запис власного виконання музичних творів для подальшого аналізу, створення власних музичних композицій, використання відеоматеріалів для візуалізації музичних аспектів); застосування музичних проєктів (реалізація музичних проєктів, що вимагають планування, організації та виконання, розв'язання музично-виконавських завдань, які включають у себе творчий та критичний підхід). Ці методи розвивають критичне мислення та більш глибоке розуміння музичних творів, що, у свою чергу, сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Anderson L., Krathwohl D. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York, the USA: Longman, 2001. 336 p.

2. Білостоцька О. В. Методичний аспект розвитку критичного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічні науки : зб. наук. праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXX. Том 1. С. 116-121.

3. Дичка Н., Павленко О. Таксономія Б. Блума в навчанні англійської мови професійного спрямування в XXI столітті. URL: http://kamts1.kpi.ua/sites/ default/files/files/dychka-pavlenko_%20taksonomiya(1). pdf (дата звернення 10.03.2024).

4. King F.J, Goodson L., Rohani F. Higher Order Thinking Skills: Definition, Teaching Strategies, Assessment. The Center for Advancement of Learning and Assessment, Florida State University, 2018. 178 p.

5. Конверський А. Є. Критичне мислення : підручник для студентів вищих навчальних закладів усіх спеціальностей. К. : Центр учбової літератури, 2020. 370 с.

6. Покоління Z: як його вчити і як воно бачить свою освіту. URL: https://www.atschool.com.ua/ pokolenye-z-kak-ego-uchyt-y-kak-ono-vydyt-svoyo obrazovanye-blog-atmosfernoj-shkoly/ (дата звернення 24.05.2024).

7. Скорик Т. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів мистецтва. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 19 (175) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка ; голов. Ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2023. С. 27-30.

8. Стріхар О. І. Застосування принципів інтеграції в освітньому процесі навчання музичному мистецтву / О.І. Стріхар // Україна наукова: матеріали дев'ятої Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. К., 2012. Ч. III. С. 57-59.

9. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. Історія в сучасній школі. 2012, № 7-8. с. 27-39.

ШЕДІНА Світлана Віталіївна

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активним впровадженням цифрових технологій у всі сфери людської діяльності, зокрема в освіту та професійну підготовку майбутніх фахівців. Особливо відчутними ці процеси є у сфері дизайну, де цифрові інструменти стали невід'ємною складовою творчої та проєктної діяльності. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування творчого мислення майбутніх дизайнерів, здатних не лише використовувати сучасні технології, а й створювати інноваційні дизайнерські рішення, адаптуватися до швидких змін професійного середовища та ефективно реагувати на нові виклики цифрової епохи.

Підготовка майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти спрямована не лише на засвоєння професійних знань, умінь і навичок, а й на розвиток творчого потенціалу особистості. Саме творче мислення є основою дизайнерської діяльності, оскільки забезпечує здатність до генерації нових ідей, пошуку нестандартних рішень, творчого переосмислення інформації та створення конкурентоспроможних проєктів. В умовах цифрової трансформації освіти формування творчого мислення набуває нових можливостей завдяки використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, програмного забезпечення для проєктування, мультимедійних засобів, віртуальної та доповненої реальності.

Науковці зазначають, що сучасна дизайн-освіта повинна орієнтуватися на розвиток креативності, критичного мислення, інноваційності та здатності до міждисциплінарної взаємодії. Так, Л. Саприкіна підкреслює, що використання інноваційних технологій у професійній підготовці дизайнерів сприяє формуванню професійної компетентності, розвитку проєктного мислення та позитивної мотивації до навчання. Особливе значення має проєктна діяльність, яка дозволяє студентам самостійно конструювати знання, аналізувати проблемні ситуації та знаходити творчі шляхи їх вирішення.

Одним із сучасних підходів до розвитку творчого мислення майбутніх дизайнерів є дизайн-мислення. За дослідженнями О. Костюк, дизайн-мислення виступає інноваційним методом формування креативних навичок майбутніх дизайнерів та сприяє розвитку здатності працювати в умовах невизначеності, аналізувати потреби користувачів і створювати інноваційні рішення. Дизайн-мислення передбачає використання таких етапів, як емпатія, визначення проблеми, генерація ідей, створення прототипів та тестування результатів. Саме така послідовність дій формує в майбутніх дизайнерів навички творчого пошуку та критичного аналізу власних рішень.

Цифрові технології значно розширюють можливості застосування дизайн-мислення у професійній підготовці. Завдяки використанню спеціалізованого програмного забезпечення студенти можуть швидко створювати цифрові прототипи, візуалізувати власні ідеї, моделювати різні варіанти проєктних рішень і здійснювати їх коригування відповідно до потреб замовника. Такі можливості сприяють розвитку гнучкості мислення та здатності до творчого експериментування.

Важливою складовою сучасної професійної підготовки дизайнерів є формування цифрової компетентності. Сучасний дизайнер повинен володіти широким спектром цифрових інструментів, що забезпечують ефективне виконання професійних завдань. До таких інструментів належать графічні редактори Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, CorelDRAW, програми для тривимірного моделювання CLO 3D, Blender, Rhino 3D, засоби анімації, мультимедійного проєктування та створення інтерактивного контенту. Використання зазначених технологій не лише підвищує якість професійної підготовки, а й сприяє розвитку творчого мислення завдяки можливості реалізовувати складні творчі задуми в цифровому середовищі.

Особливого значення в сучасній дизайн-освіті набуває використання технологій віртуальної та доповненої реальності. Вони дозволяють створювати інтерактивні освітні середовища, у яких студенти можуть експериментувати з формами, кольорами, матеріалами та просторовими композиціями. Такі технології сприяють розвитку просторового мислення, візуальної культури та творчої уяви, що є важливими складовими професійної діяльності дизайнера.

Не менш важливим чинником розвитку творчого мислення є використання мультимедійних технологій. За результатами досліджень Т. Штайнер, А. Лісогор та Ю. Силенко, мультимедійні технології виступають ефективним засобом розвитку креативного мислення та візуальної грамотності майбутніх дизайнерів. Використання інтерактивного контенту, відеоматеріалів, цифрових платформ і засобів онлайн-комунікації дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів та забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом.

У процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів важливу роль відіграє створення творчого освітнього середовища. Саме освітнє середовище визначає можливості для самореалізації студентів, розвитку їхнього творчого потенціалу та формування індивідуального стилю мислення. Ефективне освітнє середовище має забезпечувати свободу творчого пошуку, підтримку інноваційних ідей, використання сучасних цифрових ресурсів та організацію співпраці між учасниками освітнього процесу.

Дослідження С. Алєксєєвої свідчать про те, що формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів потребує стимулювання дослідницького підходу, розвитку культури спостереження, використання сучасних технологій та створення умов для творчої взаємодії. У цьому контексті цифрові технології

виступають не лише інструментом навчання, а й засобом формування нових підходів до організації освітнього процесу.

Суттєвий вплив на розвиток творчого мислення має проєктна діяльність. Робота над творчими проєктами дозволяє студентам інтегрувати знання з різних галузей, аналізувати реальні проблеми, працювати в команді та презентувати результати власної діяльності. Цифрові технології значно підвищують ефективність проєктної діяльності завдяки можливості колективної роботи в онлайн-середовищі, використанню хмарних сервісів та цифрових платформ для управління проєктами.

У сучасних умовах цифрової трансформації особливого значення набуває розвиток навичок самостійного навчання та безперервного професійного вдосконалення. Майбутні дизайнери повинні бути готовими до постійного оновлення знань і освоєння нових цифрових інструментів. Саме творче мислення дозволяє їм ефективно адаптуватися до змін, генерувати нові ідеї та впроваджувати інноваційні рішення у професійній діяльності.

Отже, використання цифрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх дизайнерів створює широкі можливості для розвитку творчого мислення, креативності та професійної компетентності. Поєднання дизайн-мислення, проєктної діяльності, цифрових інструментів і сучасних педагогічних підходів забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно працювати в умовах цифрового суспільства. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення та експериментальну перевірку педагогічних умов формування творчого мислення майбутніх дизайнерів засобами цифрових технологій.

Список використаних джерел:

1. Алєксєєва С. В. Формування творчих здібностей та професійних компетентностей майбутніх дизайнерів під час фахової підготовки у закладах вищої освіти // Перспективи та інновації науки: № 11(29) (2023)
2. Костюк О. П. Дизайн-мислення як інноваційний метод формування креативних навичок майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2023. № 94. С. 81-85.
3. Саприкіна Л. Формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів засобами інноваційних технологій // Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну. 2019. Т. 2, № 2. С. 229-236.
4. Ступак О. Формування цифрової компетентності майбутніх дизайнерів: від теорії до практичного впровадження // Український педагогічний журнал.2024.№ 3. С.257 - 261
5. Штайнер Т., Лісогор А., Силенко Ю. Професійно-практична підготовка дизайнерів: формування креативного мислення та візуальної грамотності засобами мультимедійних технологій. 2025.// Молодь і ринок. 2025. №1 (233). С.163-167

ШТАЙНЕР Тетяна Віталіївна

ANALYSIS OF VISUAL CONTENT AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN DESIGN STUDENTS

Annotation.. The article examines the problem of developing critical thinking among students of design specialities in the context of the dominance of visual culture and the digital environment. The significance of visual content analysis as an effective didactic tool is substantiated, as it contributes to the formation of analytical, interpretative, and reflective skills. A theoretical analysis of scientific approaches to the development of critical thinking, visual literacy, and the implementation of innovative teaching methods in design education has been carried out. It is determined that the use of the case method, problem-based learning, and project-based learning enhances students' cognitive activity and develops their ability to critically interpret visual messages. The structure of visual content analysis is revealed as a step-by-step process of decoding visual messages. It is proved that the systematic implementation of this approach improves the quality of professional training and promotes conscious and reasoned perception of information.

Keywords: critical thinking, visual content, design education, visual literacy, media literacy, case method, project-based learning.

In today's information society, visual communication is gaining a dominant role, transforming the ways in which information is perceived and interpreted. Digitalisation and the development of the media environment contribute to the rapid growth of visual messages, which, in turn, actualises the problem of their critical interpretation. Visual content today functions not only as a tool of aesthetic influence but also as a means of shaping ideological attitudes, social norms, and behavioural patterns (Shtainer & Halitsan, 2026).

In this context, the professional training of future designers must go beyond the formation of purely artistic and project-based skills and include the development of critical thinking as a key competence of the 21st century. Therefore, the integration of visual content analysis tools into the educational process becomes particularly relevant as a means of forming students' analytical culture.

The issue of developing critical thinking is actively studied in contemporary pedagogical science. In particular, O. Zbarska (Zbarska, 2025) considers critical thinking as an integrative cognitive quality that ensures the ability to analyse information, identify manipulative influences, and formulate reasoned judgments.

Modern studies emphasise the interrelation between critical thinking and creativity as complementary components of a designer's professional competence. In this context, design education is seen as an environment in which not only visual images are created but also interpreted, analysed, and critically evaluated.

N. Petrova (Petrova, 2022) emphasises the effectiveness of interactive teaching methods that stimulate the development of students' analytical thinking and independence. Similarly, T. Shtainer and co-authors (Shtainer et al., 2025) demonstrate that the formation of visual literacy is a fundamental condition for the professional training of designers.

A special place in contemporary pedagogy is occupied by the case method, which, according to T. Vasylenko (Vasylenko, 2021), models real professional situations and contributes to the development of the ability to analyse complex visual solutions. A similar position is held by T. Shtainer (Shtainer, 2025), who emphasises the role of the case method in developing students' creative and analytical thinking.

At the same time, despite a considerable number of studies, the issue of the systematic use of visual content analysis as a holistic didactic tool for developing critical thinking remains insufficiently explored, which determines the relevance of this study.

The aim of the research is to theoretically substantiate and determine the didactic potential of visual content analysis as a tool for developing critical thinking in design students.

The methodological framework is based on general scientific and pedagogical methods. Theoretical methods (analysis, synthesis, and generalisation) made it possible to systematise approaches to the development of critical thinking and visual literacy. Comparative analysis helped identify the specifics of interpreting visual content in different educational practices.

Empirical methods (pedagogical observation and analysis of students' learning activities) were used to evaluate the effectiveness of the proposed approaches. The case method was applied as a key tool for analysing real visual objects (advertising materials, graphic design, and digital interfaces) (Shtainer, 2025; Vasylenko, 2021).

In this study, visual content analysis is considered a purposeful, multi-stage process of decoding visual messages, which includes identifying compositional, semiotic, and communicative characteristics of an image.

Structurally, it covers:

- Descriptive level (analysis of form, colour, and composition);
- Interpretative level (revealing meaning and ideas);
- Critical level (identifying influences and manipulative strategies);

Reflective level (forming a personal evaluation).

Such a multi-level approach ensures the integration of analytical and creative thinking, which is essential for design practice. As researchers note, the development of visual literacy directly influences the ability to critically perceive information (Shtainer et al., 2025).

The integration of visual content analysis into the educational process is implemented through interactive teaching methods. Discussions and group work contribute to the development of argumentation skills, while project-based learning ensures the practical application of theoretical knowledge (Petrova, 2022).

The case method enables students to analyse real professional situations, thereby developing the ability to evaluate the effectiveness of design solutions and identify hidden meanings (Vasylenko, 2021).

Particular attention should be paid to the development of the ability to recognise manipulative technologies in the visual environment, which is an essential component of a modern designer's critical thinking (Zbarska, 2025).

Visual content analysis is an effective pedagogical tool for developing critical thinking in design students, as it ensures the integration of theoretical knowledge, practical skills, and reflective analysis.

Its systematic use contributes to the formation of conscious perception, deep interpretation, and objective evaluation of visual information, which is a necessary condition for professional design practice.

Future research perspectives are related to the development of innovative pedagogical technologies, as well as the integration of digital tools and artificial intelligence into the process of forming critical thinking.

References:

1. Petrova, N. (2022). Innovative approaches to teaching design. Lviv: Akadempress.

2. Shtainer, T. (2025). The case method in teaching design disciplines revealing students' creative potential. In Development of creativity as a resource of innovative potential of personality: Psychological and pedagogical aspects (Proceedings of the All-Ukrainian scientific and methodological conference with international participation, April 7, 2025) (pp. 475–477). Odesa: Ushynsky University.

3. Shtainer, T., & Halitsan, O. (2026). Transformation of visual culture under the influence of Asian pop culture and its use in the training of future designer educators. In Theoretical and practical aspects of modern scientific research (Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, March 13, 2026) (pp. 217–225). Seoul–Vinnytsia: Case Co., Ltd. & UKRLOGOS Group LLC.

4. Shtainer, T., Lisohor, A., & Sylenko, Yu. (2025). Professional and practical training of designers: Formation of creative thinking and visual literacy by means of multimedia technologies. Youth and Market, 1(233), 163–167.

5. Vasylenko, T. (2021). Case method in professional training of designers. Dnipro: Design Studio.

6. Zbarska, O. (2025). Author's course on the development of critical thinking based on Olga Zbarska's methodology (N. Chernenko & O. Papach, Compilers). Lviv–Torun: Liha-Pres.

7. Zbarska, O. (2025). The role of creativity in higher education: Fostering innovation and critical thinking.

ШУВАР Наталія Мирославівна

APPROACHES TO FOSTERING STUDENT CRITICAL THINKING SKILLS IN PSYCHOLOGY COURSES

Students' capacity for critical thinking during the Russo-Ukrainian war is a fundamental prerequisite for their resilience in the face of life's challenges and throughout their professional formation.

On the other hand, the modern labor market driven by the increasing volume and velocity of information access, rapid innovation, the demand for employee adaptability, and the overall necessity of management under uncertainty prioritizes critical thinking as a core competency (Petrenko, 2023).

Thus, medical psychologists must be capable of analyzing information, assessing its validity, identifying logical connections, interpreting psychodiagnostic results, selecting methods of psychological intervention, making informed decisions, and evaluating the effectiveness of interventions. All of this is made possible through the presence of sufficiently developed critical thinking in these professionals (Марчук, 2026).

Among the various definitions of the concept of "critical thinking", the most pertinent interpretation for the educational process is the following: "Critical thinking is a knowledge-seeking process via reasoning skills to solve problems and make decisions which allows us to more effectively achieve our desired results" (Saiz & Rivas, 2008 : 131).

There are a number of theories, concepts, and approaches to fostering critical thinking in higher education students. These include, in particular, critical dogmatism, Karl-Otto Apel's transcendental critique, Jacques Derrida's deconstruction, the positivist approach, the interpretive approach, the dialectical approach, the "continuous experimentation" strategy, the "learning from mistakes" strategy, Freud's psychoanalysis, the Critical theory (Frankfurt School), the meta-thinking approach, etc (Petrenko, 2023).

The development of critical thinking in future medical psychologists within the "Psychology of Communication" course was more effective through the application of interactive learning methods. Specifically, every practical session includes the analysis of at least one case study. For instance, during practical session No. 10, students are tasked with identifying all communication errors made by both parties in the following case: "A young medical intern works in a department alongside an experienced physician. The senior colleague constantly interrupts him during interactions with patients and points out his mistakes in front of other staff members. The intern feels irritation and resentment, leading to strained relationships" (Закалик & Шувар, 2025 : 45-50). At the same time, as noted by O. Zbarskaya (2026), the educator acts as

a facilitator, ensuring that students adhere to the methods of brainstorming, constructive discussion, elaboration of ideas, etc.

Role-playing games are more effective for deepening future rehabilitation specialists' understanding of the importance of teamwork, trust in the doctor, and clear professional verbal and non-verbal communication. For instance, while studying the "Fundamentals of Psychology" course, students are offered interactive role-playing exercises such as "The Island" (Журавель, & Лях, 2008 : 10-12) and "The Blind and the Guide". Upon completion, a mandatory reflection session is conducted, involving a detailed analysis of the strengths and weaknesses of interaction among all participants, and identifying the reasons for achieving or, conversely, failing to achieve the goals of the exercises.

The quality of critical thinking is enhanced through the utilization of metacognition. Two components of metacognition are distinguished: metacognitive knowledge, which is declarative in nature and concerns knowledge about the individual and their tasks, and metacognitive control (self-regulated learning), which is procedural in nature, consistently goal-oriented, and monitored by the learner. The methodology for developing critical thinking during cognitive and metacognitive activities involves four phases: "(1) explicit instruction, where the teacher directly explains the skills which will be worked on; (2) guided practice, where the teacher acts as a collaborator to guide and aid students in self-regulation; and (3) cooperative practice, where cooperative group work facilitates interaction with a peer group collaborating to resolve the problem. By explaining, elaborating, and justifying their own points of view and alternative solutions, greater consciousness, reflection, and control over their own cognitive processes is promoted. Finally, (4) individual practice is what allows students to place their learning into practice in individual evaluation tasks" (Rivas, Saiz, & Ossa, 2022).

To enhance self-directed learning and metacognitive thinking, and to mitigate students' cognitive overload, it is advisable to integrate AI into the educational process (Jose et al., 2025). In doing so, it is crucial to consider students' readiness to utilize AI specifically as an assistant, rather than a source of ready-made information.

Conclusions

Consequently, within the instruction of psychological disciplines, the development of critical thinking is achieved only when students themselves take full ownership of their higher education process. In this context, the instructor (educator) serves as a facilitator, guiding students toward mastering hard skills while placing a strategic emphasis on soft skills, specifically cognitive ones. These include the analysis of one's own stance as well as those of opponents, identifying flaws in both personal and external reasoning, and so forth. Accordingly, interactive sessions and self-assessment facilitate the fostering of critical thinking in future professionals, establishing a robust foundation for their continuous self-improvement.

References:

1. Jose, B., Cherian, J., Verghis, A. M., Varghise, S. M., S. M. & Joseph S. (2025) The cognitive paradox of AI in education: between enhancement and erosion. Front. Psychol. 16:1550621. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1550621

2. Petrenko, V. O. (2023) Review of the current scientific theories and approaches to students' critical thinking formation at institutions of higher education. Pedagogical sciences : Collection of scientific works. (101). 67-73. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-11

3. Rivas, S. F., Saiz, C. & Ossa, C. (2022) Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. Front. Psychol. 13:913219. doi: 10.3389/fpsyg.2022.913219

4. Saiz, C. & Rivas, S. F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formasde pensar. Ergo. Nueva Época (22-23), 25–66.

5. Zbarskaya, O. (2026) Enhancing analytical skills through evidence-based methods. Critical Thinking in Higher Education: Scientific Approaches to Evaluation and Assessment. OZCREDO. URL: https://docs.google.com/presentation/d/119gjoKPYkmkXf_HJuxXaFPtUGbYSJXbm/edit?slide=id.p1#slide=id.p1

6. Журавель Т. В., Лях Т. Л. Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя. Основи громадського здоров'я: теорія і практика : навч.-метод. посіб. /[Т. П. Авельцева, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.] ; за заг. ред. О. В. Безпалько. Ужгород : ВАТ «Патент», 2008. С. 152–216. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8922/1/T_LYAKH_IAM_KSP%2526SR_IL.pdf

7. Закалик Г. М., & Шувар Н. М. Психологія спілкування : методичні вказівки для практичних занять з дисципліни для підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти II курсу медичного факультету спеціальність: 14 (225) «Медична психологія». Львів: ВПНЗ «Львівський медичний університет», 2025. 84 с.

8. Марчук, І. О. (2026) Емоційний інтелект і критичне мислення як складові конкурентоспроможності випускників у сфері медичної психології. Синергія освітніх інновацій і потреб ринку праці: нові підходи у вищій освіті : зб. тез доп. навч.-метод. конф., Вінниця, 3 берез. 2026 р. / Вінниц. нац. мед. ун-т ім. М. І. Пирогова. Вінниця. 676-679. URL: https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy_konf_03-03-2026.pdf#page=676

ЯЩЕНКО Елеонора Михайлівна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

В умовах стрімких трансформацій сучасного суспільства, зумовлених нестабільністю соціально-економічного середовища, складними життєвими обставинами, економічними ризиками, цифровізацією, проблема формування критичного мислення у майбутніх фахівців набуває особливої науково-практичної значущості. В основі сучасних освітніх стандартів міститься компетентнісний підхід, який орієнтує освітній процес не на просту трансляцію знань, а на формування здатностей їх критично осмислювати, застосовувати, досліджувати та генерувати нові. Так, за спеціальністю «Психологія» серед основних компетентностей виокремлюють здатність до критичного мислення, аналізу та синтезу, що підкреслює нормативну закріпленість досліджуваного феномену. Відтак «Психологія професійної діяльності» є однією з дисциплін у закладах вищої освіти, що містить широку тематику (від психологічного аналізу трудової діяльності до розуміння закономірностей особистісно-професійного зростання), а також продукує унікальний освітній простір для розвитку мислення студентів.

В контексті підготовки майбутніх психологів ця проблема набуває особливої гостроти у наш час. Під час повномасштабної війни населення перебуває в умовах хронічного стресу, відчуваючи гострі стресові реакції, вторинну травматизацію, наслідки інформаційної війни та постійного потоку дезінформації. Майбутні психологи, що працюватимуть з постраждалим населенням, особами з інвалідністю, ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, мають орієнтуватись у потоці суперечливих фактів, бути здатними критично оцінювати складні психологічні ситуації. Специфіка психологічної діяльності передбачає здатність до критичної рефлексії через постійну роботу з суперечливою та неоднозначною інформацією про людину, вміння бачити та розрізняти суб'єктивні упередження, інтерпретаційні помилки та когнітивні викривлення у власному мисленні. Навички коректної діагностики психологічного стану клієнта, вміння інтерпретувати поведінкові та емоційні прояви, а також застосування науково обгрунтованих методів в конкретній ситуації неможливо набути без розвитку критичного мислення.

Дисципліна «Психологія професійної діяльності охоплює різні аспекти: індивідуально-типологічні особливості трудової діяльності, мотивацію праці, психологічну підготовку до професійної діяльності в особливих умовах, психології керівництва та лідерства, командної взаємодії, ділового спілкування та ін.[1]. Кожен із таких аспектів містить можливості для залучення студентів до критичного аналізу.

В процесі викладання навчальної дисципліни «Психологія професійної діяльності» на практичних заняттях використовуються різні форми робіт й організації навчальної діяльності (самостійна робота, есе, реферування, презентації. розв'язування задач тощо). Зокрема, виконання практикуму з дисципліни складає основу самостійної роботи студентів і активує критичне та творче мислення.

Есе «Історія становлення моєї професії», захист яких відбувається на занятті, змушує студента не просто переказувати інформацію, а формулювати власну позицію, аргументувати її, передбачати контраргументи і відстоювати думку. А це є серцевиною критичного мислення. Таке питання, як: «Чому я обрав/обрала цю професію?» не має однозначної відповіді і вимагає аргументованого самоаналізу, рефлексії.

Реферування з окресленої дисципліни розвиває вміння аналізувати джерела, порівнювати різні точки зору, відрізняти головне від другорядного і оцінювати достовірність інформації.

Презентації на запропоновані теми навчають структурувати думки логічно, передбачати запитання аудиторії, захищати свою позицію в діалозі, що також є критичним мисленням у дії.

Розв'язування задач із психології професійної діяльності – це ефективний засіб розвитку критичного мислення студентів за умов: системності включення задач у освітній процес; їхня відповідність реальним викликам майбутньої професійної діяльності психолога; організації рефлексивного обговорення ходу та результатів розв'язання; поступового ускладнення задач від репродуктивного до креативного рівня. Аналізуючи реальні професійні ситуації, студенти навчаються інтерпретувати, зіставляти факти, будувати пояснювальні моделі. Це активує аналітичні операції мислення.

Отже, дисципліна «Психологія професійної діяльності» є ефективним простором для цілеспрямованого розвитку критичного мислення майбутніх фахівців. Поєднання проблемно-орієнтованих методів навчання, сприятливого психологічного клімату та рефлексивних практик забезпечує формування у студентів здатності до самостійного аналізу, обґрунтованого прийняття рішень і конструктивного критичного діалогу – якостей, що є базовими для успішної професійної самореалізації в сучасному суспільстві. Особливого значення набуває той факт, що для студентів-психологів розвиток критичного мислення є не лише академічною, а й професійно-етичною необхідністю. Психолог, позбавлений навичок критичної оцінки власних дій і суджень, ризикує підмінювати наукову інтерпретацію суб'єктивними проекціями, переоцінювати ефективність застосовуваних методів і відтворювати у практиці власні нерефлексовані установки. Дисципліна «Психологія професійної діяльності» формує захисний механізм від цих ризиків, прищеплюючи культуру доказового мислення ще на етапі фахової підготовки.

Список використаних джерел:

1.Психологія професійної діяльності : підручник; за ред. С. К. Шандрука. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 255 с.

ОСИПОВА Тетяна Юріївна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Розвиток критичного мислення і здатність до його розвитку у здобувачів освіти в подальшій професійній діяльності є однією із важливих компетентностей, якими мають оволодіти майбутні викладачі під час навчання у закладах вищої педагогічної освіти. На необхідності розвитку критичного мислення наголошується в нормативно-законодавчих актах у галузі освіти, зокрема в Законі України «Про освіту» зазначається, що критичне мислення є спільним для всіх ключових компетентностей, які необхідні кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [4], а в концепції розвитку громадянської освіти в Україні формуванні і розвиток критичного мислення, здатність критично аналізувати інформацію, розглядати питання з різних позицій, ухвалювати обґрунтовані рішення визначається як важливе завдання громадської освіти [1].

На необхідності розвитку критичного мислення здобувачів освіти наголошують також в провідні вітчизняні науковці (Г. Маринченко, С. Моцак, О. Пометун, П. Саух, С. Терно та ін.), якими критичне мислення розглядається як: здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв’язати, самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію, логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію, здатність мислити мобільно, обирати єдино вірне розв’язання проблем, бути відкритим для сприйняття думок інших, і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції (Г. Маринченко, С. Моцак, [2, с. 464]); окремий тип мислення, що характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлективністю, який передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини оцінювати отриману інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв’язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти (О. Пометун [3, с. 94]); здатність вирішення складних ситуацій вибору, що передбачає наявність уміння усвідомлювати проблеми, знаходити контраргументи; формулювати гіпотези, обґрунтовувати свою думку і робити власні висновки (С. Терно [6, с. 15]); уміння самостійно й цілеспрямовано мислити, аргументувати власну позицію та ухвалювати виважені рішення у розв’язанні поставлених професійних завдань. (П. Саух [5, с. 11]).

Зазначимо, що формування і розвиток критичного мислення майбутніх учителів певною мірою відбувається під час вивчення всіх навчальних дициплін. Прикладом організації освітнього процесу, що сприяє розвитку критичного мислення майбутніх учителів української мови і літератури є викладання вибіркової дисципліни «Порівняльна педагогіка», метою якої є набуття здобувачами вищої освіти фундаментальних знань та вмінь, пов'язаних з інтеграцією системи освіти України в Європейський та світовий освітній простір, знайомство з актуальними напрямами змін у змісті, формах, методах виховання і навчання, інноваційними підходами до вирішення різноманітних педагогічних проблем.

Наведемо приклади розвитку критичного мислення здобувачів освіти в межах лекційних і практичних занять, а також підчас виконання завдань самостійної роботи, в тому числі й індивідуального навчально-дослідного завдання. Під час проведення занять використовувалися інтерактивні, проєктні, мультимедійні технології.

Зокрема лекційні заняття проводилися здебільшого у форматі інтерактивної бесіди, під час якої майбутнім учителям пропонувалося висловлювати свої міркування щодо обговорюваних на лекції питань, мали можливість почути думки інших студентів, які відрізнялися від їхніх власних суджень, що сприяло розвитку критичного мислення студентів. Проведення таких інтерактивних лекцій викликали зацікавленість у здобувачів освіти, сприяли активізації їхньої пізнавальної діяльності, оскільки вони виступали не пасивними слухачами, а ставали активними учасниками лекційного заняття.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні: схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80(дата звернення: 20.04.2026)
2. Маринченко Г. М., Моцак С. І. Формування критичного мислення студентів під час дистанційного навчання. Грааль науки. 2021. № 4. С. 463–467.
3. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98.
4. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 20.04.2026)
5. Саух Петро. Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки. 2021. № 2 (67). С. 7–15].
6. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.

Інформація про авторів

1	Андросенко Артем Олександрович	доктор філософії, декан факультету технологічної і професійної освіти

		Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
2	Артюх В'ячеслав Олексійович	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри історії, правознавства та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
3	Атаманюк Зоя Миколаївна	доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософських і соціологічних студій та соціокультурних практик Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
4	Балазюк Оксана Юріївна	кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри економіки, обліку та оподаткування Вінницького навчально-наукового інституту економіки Західноукраїнського національного університету
5	Біліченко Павло Геннадійович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
6	Бойцун Ірина Євгеніївна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри літературознавства і східної філології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
7	Борзунов Юрій Леонідович	старший викладач кафедри автомобільного транспорту та логістики Національного університету «Одеська політехніка»
8	Бугайчук Світлана Анатоліївна	кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник інституту фізики Національної академії наук України
9	Бухнієва Олена Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету
10	Васильєва	асистент кафедри германської філології та

	Катерина Петрівна	методики викладання іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
11	Вєтрова Ольга Дмитрівна	кандидат педагогічних наук, завідувач відділення відокремленого структурного підрозділу «Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж Сумського державного університету»
12	Вовк Богдан Іванович	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
13	Вотьканич Мар'яна Іванівна	доктор наук з філології, доцент кафедри української літератури Ужгородського національного університету
14	Гапон Юрій Васильович	кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри геоматики, землеустрою та планування територій Полтавського державного аграрного університету
15	Гармаш Анна Василівна	старший викладач кафедри лісових культур, меліорацій та садово-паркового господарства Державного біотехнічного університету
16	Гедікова Наталя Пилипівна	доктор політичних наук, професор, професор кафедри політичних наук і права Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
17	Глушковецький Анатолій Леонідович	кандидат історичних наук, доцент, перший проректор Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
18	Гордієнко Наталія Василівна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного університету «Київський авіаційний інститут»
19	Горло Наталя Віталіївна	доктор політичних наук, професор, професор кафедри політології Запорізького

		національного університету
20	Городинський Андрій Львович	аспірант навчально-наукового інституту публічної служби та управління Національного університету «Одеська політехніка»
21	Гречишкіна Ірина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
22	Гречка Андрій Іванович	кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри машинобудування, мехатроніки і робототехніки Центральноукраїнського національного технічного університету
23	Григор'єва Світлана Вікторівна	кандидат психологічних наук, доцент Національного університету «Одеська політехніка»
24	Гричаник Наталія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент, керівник навчального відділу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
25	Гуменюк Ярослав Олександрович	кандидат фізико-математичних наук, доцент, заступник директора Природно-наукового ліцею №145 Київської міської ради
26	Демченко Наталія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного університету «Київський авіаційний інститут»
27	Демчина Василь Романович	доктор філософії, викладач кафедри експлуатації транспортних засобів та пожежно-рятувальної техніки навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
28	Дорож Ірина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти Кам`янець-Подільського національного університету імені

		Івана Огієнка
29	Драгоненко Анна Олександрівна	кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри кримінального права та кримінології Донецького державного університету внутрішніх справ
30	Ду Цзіні	аспірант кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
31	Дубенко Світлана Вячеславівна	викладач кафедри електротехнічних систем та енергетичного менеджменту Центральноукраїнського національного технічного університету
32	Дубінка Микола Михайлович	доктор педагогічних наук, доцент, в.о. декана освітніх наук та мистецтв, доцента кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
33	Журенко Микита Анатолійович	директор бібліотеки Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
34	Заболотня Олена Федорівна	заступник директора Природничо-наукового ліцею №145 Київської міської ради
35	Закурдаєва Ольга Володимирівна	старший викладач кафедри східних мов та міжкультурної комунікації Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
36	Заремська Іванна Мечиславівна	кандидат філологіних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
37	Здебський Дмитро Володимирович	доктор філософії (PhD), викладач кафедри психології та педагогіки Одеського державного університету внутрнішніх справ
38	Зеліско Наталія Богданівна	кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри підприємництва та торгівлі Львівського національного університету

		ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького
39	Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
40	Кабиш Марина Юріївна	доктор педагогічних наук, старший викладач Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
41	Калита-Власюк Ольга Ярославівна	старший викладач кафедри зв'язків з громадськістю Національного університету «Києво-Могилянська академія»
42	Калюжна Юлія Іванівна	кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри політології, соціології і культурології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
43	Касянчук Віктор Миколайович	кандидат медичних наук, доцент кафедри біології, здоров'я людини та фізичної терапії Рівненського державного гуманітарного університету
44	Керпатенко Юлія Вікторівна	аспірантка кафедри фінансів, обліку та оподаткування Національного університету «Київський авіаційний інститут»
45	Кібіч Денис Олександрович	доктор філософії, викладач кафедри професійної освіти та дизайну Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
46	Клепар Марія Василівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника
47	Коваленко Наталія Дмитрівна	доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
48	Коваль Людмила	аспірантка кафедри цифрових технологій і

	Михайлівна	професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
49	Козаченко Надія Павлівна	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Криворізького державного педагогічного університету
50	Козлова Анна Георгіївна	доктор філософії у галузі психології, приватний судовий експерт за спеціальністю 14.1 «Психологічні дослідження» Всеукраїнського громадського центру «Волонтер»
51	Колесова Олена Анатоліївна	кандидат філософських наук, старший викладач кафедри професійної освіти та дизайну Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
52	Копчак Леся Миколаївна	кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри сімейної медицини, кардіології та медицини невідкладних станів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького
53	Королюк Світлана Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри освітньої політики Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського.
54	Косьянова Олена Юріївна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
55	Кравчук Наталія Олексіївна	старший викладач кафедри іноземних мов Військової академії (м. Одеса)
56	Красота Михайло Віталійович	кандидат технічних наук, доцент, доцент Центральноукраїнського національного технічного університету
57	Кричківська Оксана Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Західноукраїнського національного університету
58	Крупа	кандидат економічних наук, доцент,

	Володимир Романович	завідувач кафедри фармакології та токсикології Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Ґжицького
59	Крупник Андрій Семенович	кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри публічного управління та регіоналістики інституту публічної служби та управління Національного університету «Одеська політехніка»
60	Кузнецова Галина Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
61	Кулєшков Юрій Володимирович	доктор технічних наук, професор, професор кафедри експлуатації та ремонту машин Центральноукраїнського національного технічного університету
62	Кулікова Світлана Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
63	Кушнєрьова Марина Олександрівна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
64	Лазаренко Світлана Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, філології та журналістики Київського університету інтелектуальної власності та права
65	Лахмотова Юлія Валеріївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри східних мов та міжкультурної комунікації, завідувач кафедри східних мов та міжкультурної комунікації Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
66	Леонов Олександр Сергійович	доктор філософії, старший викладач кафедри міжнародних відносин та стратегічних комунікацій Воєнної академії імені Євгенія Березняка

67	Лісогор Алла Вікторівна	викладач кафедри професійної освіти та дизайну Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
68	Лопатинська Ірина Сергіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін приватного вищого навчального закладу «Інститут психології і підприємництва»
69	Лучкіна-Загородня Любов Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
70	Магопець Олена Анатоліївна	кандидат економічних наук, професор, завідувач кафедри аудиту, обліку та оподаткування Центральноукраїнського національного технічного університету
71	Магопець Сергій Олександрович	кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри експлуатації та ремонту машин Центральноукраїнського національного технічного університету
72	Медведчук Неля Казимирівна	кандидат технічних наук, доцент, заступник декана факультету управління, адміністрування та туризму Хмельницького національного університету
73	Меленчук Тетяна Михайлівна	доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри автомобільного транспорту та логістики Національного університету «Одеська політехніка»
74	Миколайчук Микола Миколайович	доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри публічного управління та регіоналістики Національного університету «Одеська політехніка»
75	Милян Любов Мирославівна	вчитель-методист, керівник закладу середньої загальноосвітньої школи №23 м. Львова
76	Миронець Марина Андріївна	доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри гуманітарних та загальнотехнічних

		дисциплін Надслучанського інституту Національного університету водного господарства та природокористування
77	Мірошник Роман Олександрович	аспірант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
78	Міщенко Сергій Володимирович	доктор сільськогосподарських наук, доцент, старший науковий співробітник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
79	Моляка Інна Володимирівна	аспірантка кафедри технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
80	Москалюк Андрій Юрійович	кандидат технічних наук, доцент кафедри електротехніки та мехатроніки Національного університету «Одеська політехніка».
81	Назаренко Віталій Васильович	кандидат сільськогосподарських наук, доцент, завідувач кафедри лісових культур, меліорацій та садово-паркового господарства Державного біотехнологічного університету
82	Ніколаєнко Світлана Володимирівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських і романських мов Київського національного лінгвістичного університету
83	Онікієнко Інна Іванівна	викладач циклової комісії пально-мастильних матеріалів та охорони праці Харківського автотранспортного фахового коледжу
84	Опариста Анастасія Вікторівна	керівник міжнародного співробітництва та проєктно-грантової діяльності Глухівського національного педагогічного університету
85	Осін Руслан Анатолійович	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри експлуатації та ремонту машин Центральноукраїнського національного технічного університету
86	Пакушина Людмила Зіновіївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного

		університету імені Богдана Хмельницького
87	Паскаль Олена Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних технологій початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
88	Патруль Марія Вікторівна	доктор наук (PhD), старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного університету «Київський авіаційний інститут»
89	Педченко Світлана Олександрівна	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
90	Петляєва Віра Володимирівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Воєнної академії імені Євгенія Березняка
91	Петрикей Ольга Олексіївна	старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
92	Пилип Олеся Ігорівна	доктор філософії, старший викладач кафедри інструментального виконавства (за видами) Комунального закладу вищої освіти Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського»
93	Підпорінова Катерина Вікторівна	кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри концертмейстерської майстерності Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського
94	Познякова Світлана Іванівна	кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри лісових культур , меліорації та садово-паркового господарства Державного біотехнологічного університету
95	Полєводова Наталія Григорівна	заступник директора з навчальної роботи, вчитель української мови та літератури Одеського ліцею №41 Одеської міської

		ради
96	Полякова Анастасія Сергіївна	кандидат біологічних наук, доцент, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
97	Потапенко Максим Васильович	кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України та політології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
98	Проноза Інна Іванівна	кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри політичних наук і права Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
99	Райтер Наталія Іванівна	кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри підприємництва та торгівлі Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького
100	Ракітянська Людмила Миколаївна	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри музичного мистецтва та хореографії Криворізького державного педагогічного університету
101	Растригіна Алла Миколаївна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
102	Романішина Ольга Валеріївна	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технології машинобудування Хмельницького національного університету
103	Рубанська Ольга Яківна	викладач кафедри прикладної математики та інформатики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
104	Савченко Ірина Віталіївна	кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри української літератури

		Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
105	Самілик Валентина Іванівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
106	Сербул Олександр Миколайович	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри автоматизації виробничих процесів Центральноукраїнського національного технічного університету
107	Сивоконь Юрій Михайлович	старший викладач кафедри мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
108	Сизьон Олександр Олександрович	аспірант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
109	Ситнік Світлана Володимирівна	доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики практичної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
110	Сичов Андрій Іванович	кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри обладнання та інжинірингу переробних і харчових виробництв Державного біотехнологічного університету
111	Сорока Ольга Олексіївна	доктор філософії, старший викладач кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
112	Стрітьєвич Тетяна Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мистецтва Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка
113	Суслинець Олександр Васильович	аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету

114	Таможська Ірина Володимирівна	доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства Навчально-наукового інституту «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
115	Титаренко Любов Миколаївна	кандидат політичних наук, доцент інституту публічної служби і управління Національного університету «Одеська політехніка»
116	Тушева Вікторія Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
117	Тьор Лариса Вікторівна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Херсонського державного університету
118	Тюльпа Тетяна Миколаївна	доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
119	Федорова Інна Валеріївна	доктор філософії (PhD), старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук Одеського державного аграрного університету
120	Фурдуй Тетяна Іванівна	вчитель початкових класів та історії Дачненського ліцею №2 Дачненської сільської ради Одеської області
121	Хорішко Лілія Сергіївна	доктор політичних наук, професор, професор кафедри політології Запорізького національного університету
122	Цалапова Оксана Миколаївна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
123	Цесьців Діана Степанівна	кандидат географічних наук, старший викладача кафедри туризму Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського

124	Чайка Олена Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
125	Чебан Оксана Михайлівна	кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри суспільно гуманітарних наук Одеського державного аграрного університету
126	Черевко Леоніла Василівна	викладач-методист Комунального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»
127	Човрій Софія Юліївна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
128	Чучаліна Юлія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Уманського національного університету
129	Шамраєва Валентина Михайлівна	доктор політичних наук, професор, професор кафедри міжнародних відносин Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
130	Швець Світлана Леонідівна	кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри політичних наук і права Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
131	Швиденко Інна Миколаївна	кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри лісових культур, меліорацій та садово-паркового господарства Державного біотехнологічного університету
132	Швиденко Микола Володимирович	кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри землеробства та гербології імені О.М. Можейка Державного біотехнологічного університету
133	Шевченко Інга Леонідівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецтв Центральноукраїнського

		державного університету імені Володимира Винниченка
134	Шедіна Світлана Віталіївна	викладач-стажист кафедри професійної освіти та дизайну художньо-графічного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
135	Штайнер Тетяна Віталіївна	викладач кафедри професійної освіти та дизайну Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
136	Шувар Наталія Мирославівна	кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри загальної та медичної психології Вищого приватного навчального закладу «Львівський медичний університет»
137	Ященко Елеонора Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету
138	Осипова Тетяна Юріївна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Зміст

Artem Androsenko Critical thinking of a future teacher in the context of digitalization of education	***Андросенко Артем*** Критичне мислення майбутнього вчителя в умовах цифровізації освіти	4
Viacheslav Artiukh On the formula “from myth to logos” applied to the origins of the Ukrainian philosophical process	***Артюх В`ячеслав*** Про формулу «від міфу до логосу», прикладену до витоків українського філософського процесу	6
Zoia Atamaniuk Critical thinking as a	***Атаманюк Зоя*** Критичне	9

component of modern philosophical education in the metamodern era	мислення як складова сучасної філософської освіти в епоху метамодерну	
Oksana Balaziuk Critical thinking as the basis of an accountant's professional judgment in the context of digital accounting	***Балазюк Оксана*** Критичне мислення як основа професійного судження бухгалтера в умовах діджиталізації обліку	14
Pavlo Bilichenko Theoretical and methodological principles for the development of students' critical thinking based on materials from the history of pedagogy	***Біліченко Павло*** Теоретико-методичні засади розвитку критичного мислення студентів на матеріалах історії педагогіки	18
Iryna Boitsun Developing critical thinking skills in future teachers of ukrainian literature	***Бойцун Ірина*** Розвиток критичного мислення у майбутніх вчителів української літератури	21
Yurii Borzunov Developing critical thinking among students	***Борзунов Юрій*** Розвиток критичного мислення здобувачив освіти	24
Svitlana Buhaichuk Environmental education and upbringing in the process of studying biology. The use of the latest and interactive teaching technologies in the process of studying biology	***Бугайчук Світлана*** Екологічна освіта і виховання в процесі вивчення біології. використання новітніх та інтерактивних технологій навчання в процесі вивчення біології	28
Olena Bukhniieva Reflective and evaluative criterion in the structure of integrative and interpretative competence of music teachers	***Бухнієва Олена*** Рефлексивно-оцінний критерій у структурі інтегративно-інтерпретаційної компетентності педагогів-музикантів	30
Kateryna Vasylieva Linguocultural potential of authentic media texts in the formation of critical thinking of future teachers of English language and foreign literature	***Васильєва Катерина*** Лінгвокультурний потенціал автентичних медіатекстів у формуванні критичного мислення майбутніх учителів англійської мови та зарубіжної літератури	33
Olha Vietrova Integration of critical thinking technologies into the professional	***Вєтрова Ольга*** Інтеграція технологій критичного	36

training system in a practical dimension	мислення у систему професійної підготовки у практичному вимірі	
Bohdan Vovk Critical thinking as a necessary component of the professional competence of a modern vocational education teacher	***Вовк Богдан*** Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного педагога професійного навчання	39
Mariana Votkanych Development of critical thinking of philology students through the interpretation of a literary text in classes on Ukrainian literature of the modernist era	***Вотьканич Мар`яна*** Розвиток критичного мислення студентів-філологів через інтерпретацію художнього тексту на заняттях з української літератури доби модернізму	44
Yurii Hapon Developing critical thinking of future horticultural specialists in the process of monitoring urban green spaces	***Гапон Юрій*** Розвиток критичного мислення майбутніх спеціалістів садово-паркового господарства у процесі моніторингу міських зелених насаджень	47
Anna Harmash, Vitalii Nazarenko The role and importance of critical thinking in the training and professional activities of specialists in the specialty "forestry"	***Гармаш Анна, Назаренко Віталій*** Роль та значення критичного мислення в підготовці та професійній діяльності фахівців спеціальності «лісове господарство»	51
Natalia Hediikova Formation of critical thinking of higher education students in the process of studying socio-political disciplines	***Гедікова Наталія*** Формування критичного мислення здобувачів вищої освіти у процесі вивчення суспільно-політичних дисциплін	55
Anatolii Hlushkovetskyi Developing critical thinking among higher education students when studying historical informatics	***Глушковецький Анатолій*** Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти при вивченні історичної інформатики	58
Nataliia Hordiienko Critical thinking as a factor in the effectiveness of psychological	***Гордієнко Наталія*** Критичне мислення як чинник	61

training	ефективності психологічного тренінгу	
Natalia Horlo Development of critical thinking of political science students in the process of forming a methodological culture of a researcher	***Горло Наталія*** Розвиток критичного мислення студентів-політологів у процесі формування методологічної культури дослідника	65
Andrii Horodynskyi Analytical thinking as a necessary component of personnel rotation practice in the public service	***Городинський Андрій*** Аналітичне мислення як необхідна складова практики кадрової ротації на публічній службі	68
Iryna Hrechyshkina Professional training of preschool teachers: a practical aspect	***Гречишкіна Ірина*** Професійна підготовка вихователів здо: практичний аспект	71
Andrii Hrechka Critical thinking and artificial intelligence: symbiosis or suspended animation	***Гречка Андрій*** Критичне мислення та штучний інтелект: симбіоз чи анабіоз	73
Svitlana Hryhorieva Maternal control as a factor in dysfunction of thalamo-fronto-parietal networks in adolescence	***Григор`єва Світлана*** Материнський контроль як чинник дисфункції таламо-фронто-парієтальних мереж у підлітковому віці	75
Nataliia Hrychanik Formation of critical thinking of future teachers in the process of mastering the methodology of teaching foreign literature	***Гричаник Наталія*** Формування критичного мислення майбутніх учителів у процесі опанування методики навчання зарубіжної літератури	80
Yaroslav Humeniuk Creative thinking in the analysis of non-standard physics problems. mind vs. shi	***Гуменюк Ярослав*** Креативне мислення при аналізі нестандартних задач з фізики. розум проти ші	82
Nataliia Demchenko Case method as a tool for developing critical thinking of future psychologists in the process of studying age psychology	***Демченко Наталія*** Кейс-метод як інструмент розвитку критичного мислення майбутніх психологів у процесі вивчення вікової психології	84

Vasyl Demchyna Project management of the implementation of intelligent transport systems for the safe regulation of logistics flows	***Демчина Василь*** Управління проєктами впровадження інтелектуальних транспортних систем для безпечного регулювання логістичних потоків	86
Iryna Dorozh Formation of critical thinking of primary school students through personally oriented learning technologies	***Дорож Ірина*** Формування критичного мислення здобувачів початкової освіти засобами особистісно орієнтованих технологій навчання	90
Anna Drahonenko Critical thinking within the study of criminal law disciplines	***Драгоненко Анна*** Критичне мислення у межах вивчення кримінально-правових дисциплін	94
Du Jingyi Forward thinking in art education: how visual perception shapes the creative potential of the student	***Ду Цзіні*** Перспективне мислення в мистецькій освіті: як візуальне сприйняття формує творчий потенціал здобувача	97
Svitlana Dubenko Analytical approaches to assessing the risks of Ukraine's energy security in the context of systemic threats	***Дубенко Світлана*** Аналітичні підходи до оцінки ризиків енергетичної безпеки україни в умовах системних загроз	100
Mykola Dubinka Critical thinking as an educational outcome and professional guideline for the activities of a teacher at a higher education institution	***Дубінка Микола*** Критичне мислення як освітній результат і професійний орієнтир діяльності викладача закладу вищої освіти	103
Mykyta Zhurenko Critical thinking as an important component of the digital competence of future computer science teachers	***Журенко Микита*** Критичне мислення як вагомий складник цифрової компетентності майбутніх учителів інформатики	107
Olena Zabolotnia Developing critical thinking among teachers and students of a scientific lyceum	***Заболотня Олена*** Розвиток критичного мислення вчителів та учнів наукового ліцею	110
Olha Zakurdaieva, Yuliia Lakhmotova Neuropedagogical Strategies for Developing Critical Thinking in	***Закурдаєва Ольга, Лахмотова Юлія*** Нейропедагогічні стратегії розвитку критичного	113

Intercultural Communication (Based on Chinese Language Material)	мислення в міжкультурній комунікації (на основі китайськомовного матеріалу)	
Ivanna Zaremska Development of critical thinking of higher education students in classes on the course "Foreign Language for Professional Purposes"	***Заремська Іванна*** Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти на заняттях із курсу «іноземна мова за професійним спрямуванням»	116
Dmytro Zdebskyi Critical thinking as a professional competence of a polygraph examiner	***Здебський Дмитро*** Критичне мислення як професійна компетентність поліграфолога	119
Nataliia Zelisko Critical thinking as a tool for validating business models in the digital environment	***Зеліско Наталія*** Критичне мислення як інструмент валідації бізнес-моделей у цифровому середовищі	122
Roksoliana Zozuliak-Sluchyk The role of critical thinking in the professional training of future social professionals	***Зозуляк-Случик Роксоляна*** Роль критичного мислення у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери	127
Maryna Kabysh Development of critical thinking in higher education institutions in Ukraine	***Кабиш Марина*** Розвиток критичного мислення у закладах вищої освіти україни	129
Olha Kalyta-Vlasiuk, Mariia Holubieva Developing critical thinking among future environmental professionals in higher education institutions in France	***Калита-Власюк Ольга, Голубєва Марія*** Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з екології в закладах вищої освіти франції	131
Yuliia Kaliuzhna Films as an immersive method of learning and shaping creative thinking in political science students	***Калюжна Юлія*** Фільми як імерсивний метод навчання та формування креативного мислення студентів-політологів	135
Viktor Kasianchuk Comparative effectiveness of traditional rehabilitation and VR\AR technologies	***Касянчук Віктор*** Порівняльна ефективність традиційної реабілітації та VR\AR технологій	140
Yuliia Kerpatenko Critical and creative thinking: teaching higher education students to analyze information from	***Керпатенко Юлія*** Критичне та креативне мислення: навчання здобувачів закладів	143

foreign sources for professional purposes	вищої освіти аналізу інформації з іноземних джерел для професійних цілей	
Denys Kibich Integration of critical and creative thinking as a resource for the innovative development of the individual in the academic environment	***Кібіч Денис*** Інтеграція критичного та креативного мислення як ресурсу для інноваційного розвитку особистості в академічному середовищі	146
Mariia Klepar Critical thinking in music analysis and performance practice	***Клепар Марія*** Критичне мислення в музичному аналізі та виконавській практиці	148
Nataliia Kovalenko Critical thinking as a key tool in the study of the history of the Ukrainian language	***Коваленко Наталія*** Критичне мислення як ключовий інструмент у дослідженні історії української мови	151
Liudmyla Koval Developing creative thinking skills in future physical education teachers	***Коваль Людмила*** Формування навичок креативного мислення у майбутніх вчителів фізичної культури	153
Nadiia Kozachenko Critical thinking in the age of artificial intelligence	***Козаченко Надія*** Критичне мислення в добу штучного інтелекту	156
Anna Kozlova Professional training of a psychologist for work in criminal proceedings	***Козлова Анна*** Професійна підготовка психолога до роботи в умовах кримінального провадження	161
Olena Kolesova Developing critical thinking in technology students	***Колесова Олена*** Розвиток критичного мислення у студентів технологічного напряму	164
Lesia Kopchak Teaching cardiology to physical therapists	***Копчак Леся*** Викладання кардіології для фізичних терапевтів	167
Svitlana Koroliuk Development of critical thinking and the ability to reflect among heads of secondary education institutions	***Королюк Світлана*** Розвиток критичного мислення та здатності до рефлексії у керівників закладів загальної середньої освіти	169
Olena Kosianova Critical thinking as a cognitive and psychological resource for	***Косьянова Олена*** Критичне мислення як когнітивний та	172

combating deception (self-deception) and increasing stress resistance in extreme conditions	психологічний ресурс протидії обману (самообману) та підвищення стресостійкості в екстремальних умовах	
Nataliia Kravchuk Formation of critical thinking in the process of teaching a “professional foreign language”	***Кравчук Наталія*** Формування критичного мослення в процесі викладання “іноземної мови професійного спрямування”	176
Mykhailo Krasota Critical thinking in car diagnostics	***Красота Михайло*** Критичне мислення при діагностуванні автомобілів	178
Oksana Krychkivska Developing creative thinking in future it specialists	***Кричківська Оксана*** Розвиток креативного мислення у майбутніх ІТ-фахівців	180
Volodymyr Krupa Formation of critical thinking skills in students when studying the discipline "innovative entrepreneurship"	***Крупа Володимир*** Формування навичок критичного мислення у здобувачів освіти при вивченні дисципліни «інноваційне підприємництво»	182
Andrii Krupnyk Critical thinking in the practice of democracy: how to influence local politics	***Крупник Андрій*** Критичне мислення у практиці народовладдя: як впливати на місцеву політику	186
Halyna Kuznetsova Communicative-cognitive approach in the methodological system of teaching phonetics to future teachers of Ukrainian literature	***Кузнецова Галина*** Комунікативно-когнітивний підхід у методичній системі навчання фонетики майбутніх учителів української словесності	191
Yurii Kulieshkov Critical thinking is an important stage in the development of a creative personality	***Кулєшков Юрій*** Критичне мислення важливий етап розвитку творчої особистість	196
Svitlana Kulikova Critical thinking strategies in the process of musical and sensory development of preschoolers with special educational needs	***Кулікова Світлана*** Стратегії критичного мислення у процесі музично-сенсорного розвитку дошкільників із особливими освітніми потребами	200
Maryna Kushnierova Formation of	***Кушнєрьова Марина***	204

critical thinking of education seekers in the process of learning a foreign language	Формування критичного мислення здобувачів освіти у процесі навчання іноземної мови	
Svitlana Lazarenko TBLT as an effective approach to teaching students how to translate English-language legal terminology	***Лазаренко Світлана*** TBLT як ефективний підхід до навчання студентів перекладу англомовної юридично спрямованої термінології	207
Oleksandr Leonov Formation of critical thinking in the conditions of cognitive influence of the latest technologies	***Леонов Олександр*** Формування критичного мислення в умовах когнітивного впливу новітніх технологій	209
Alla Lisohor Critical thinking as a meta-competence in design education: the role of project-based learning (pbl)	***Лісогор Алла*** Критичне мислення як метакомпетентність в освіті з дизайну: роль проектного навчання (pbl)	211
Iryna Lopatynska Developing critical thinking while learning a foreign language for professional guidance	***Лопатинська Ірина*** Формування критичного мислення під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням	214
Liubov Luchkina-Zahorodnia Formation of critical thinking during the study of language courses by students of pedagogical institutions of higher education	***Лучкіна-Загородня Любов*** Формування критичного мислення під час вивчення мовних курсів студентами педагогічних закладів вищої освіти	218
Olena Mahopets Integration of critical thinking approaches into the educational process of preparing applicants for the specialty "accounting and taxation"	***Магопець Олена*** Інтеграція підходів критичного мислення в освітній процес підготовки здобувачів за спеціальністю «облік і оподаткування»	220
Serhii Mahopets Critical thinking in an academic environment as the basis for professional training of road transport specialists	***Магопець Сергій*** Критичне мислення в академічному середовищі як основа професійної підготовки фахівців автомобільного транспорту	223

Nelia Medvedchuk, Olha Romanishyna Introducing critical thinking into the educational process of bachelors as a factor in improving the quality of education	***Медведчук Неля, Романішина Ольга*** Впровадження критичного мислення в навчальний процес бакалаврів як чинник підвищення якості освіти	226
Tatiana Melenchuk Critical thinking of higher technical education teachers	***Меленчук Тетяна*** Критичне мислення викладачів вищої технічної освіти	230
Mykola Mykolaichuk Critical thinking as a tool for state resilience	***Миколайчук Микола*** Критичне мислення як інструмент державної стійкості	232
Liubov Mylian Questioning culture at school: critical and creative thinking of educators in making daily educational decisions	***Милян Любов*** Культура запитань у школі: критичне та креативне мислення педагогів у прийнятті щоденних освітніх рішень	234
Maryna Myronets Academic integrity and critical thinking of higher education students as tools for ensuring transparency, sustainable development and economic efficiency of forest management	***Миронець Марина*** Академічна доброчесність та критичне мислення здобувачів вищої освіти як інструменти забезпечення прозорості, сталого розвитку та економічної ефективності управління лісовим господарством	237
Roman Miroshnyk Project activity as a tool for forming practical competence of future technology teachers	***Мірошник Роман*** Проєктна діяльність як інструмент формування практичної компетентності майбутніх вчителів технологій	241
Serhii Mishchenko Developing critical thinking in future science teachers while studying cytology and genetics courses	***Міщенко Сергій*** Розвиток критичного мислення майбутніх учителів природничих наук у процесі вивчення курсів цитології та генетики	244
Inna Moliaka Model of critical thinking development in teaching english phonetics	***Моляка Інна*** Модель розвитку критичного мислення у викладанні фонетики англійської мови	249

Andrii Moskaliuk Project for adapting methodological approaches to the study of electrical engineering disciplines in the face of modern challenges	***Москалюк Андрій*** Проєкт адаптації методичних підходів до вивчення електротехнічних дисциплін в умовах сучасних викликів	251
Svitlana Nikolaienko Critical and creative thinking as key competencies of future teachers	***Ніколаєнко Світлана*** Критичне та креативне мислення як ключові компетенції майбутніх учителів	257
Inna Onikiienko Developing critical thinking in students in ecology lessons	***Онікієнко Інна*** Формування критичного мислення у студентів на уроках екології	260
Anastasiia Oparysta The integration of critical thinking in english language teaching in higher education using the communicative method	***Опариста Анастасія*** Інтеграція критичного мислення у викладання англійської мови у вищій освіті з використанням комунікативного методу	262
Ruslan Osin Critical thinking in teaching subjects in higher education	***Осін Руслан*** Критичне мислення при викладанні дисциплін у вищому навчальному закладі	264
Liudmyla Pakushyna Critical thinking in the professional activities of speech therapist teachers and the process of its formation in a higher education institution	***Пакушина Людмила*** Критичне мислення у професійній діяльності вчителів-логопедів та процес його формування в умовах закладу вищої освіти	266
Olena Paskal Developing critical thinking in future social workers as a condition for making informed decisions	***Паскаль Олена*** Розвиток критичного мислення майбутніх соціальних працівників як умова прийняття обґрунтованих рішень	270
Mariia Patrul Pedagogical creativity as a condition for effective training of future psychologists within the discipline of "group psychocorrection workshop"	***Патруль Марія*** Педагогічна креативність як умова ефективної підготовки майбутніх психологів у межах дисципліни «практикум з групової психокорекції»	273

Svitlana Pedchenko Development of critical thinking in applicants for the specialty a4.01 secondary education (Ukrainian language and literature)	***Педченко Світлана*** Розвиток критичного мислення в здобувачів спеціальності а4.01 середня освіта (українська мова і література)	276
Vira Petliaieva Developing students' critical thinking in the process of learning a foreign language	***Петляєва Віра*** Розвиток критичного мислення студентів у процесі вивчення іноземної мови	278
Olha Petrykei Interactive teaching methods as a means of developing critical thinking in future physical education teachers	***Петрикей Ольга*** Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення майбутніх вчителів фізичного виховання	281
Olesia Pylyp Innovative approaches to improving modern methods of teaching violin bachelor of musical arts	***Пилип Олеся*** Інноваційні підходи до удосконалення сучасної методики навчання гри на скрипці баклаврів музичного мистецтва	284
Kateryna Pidporinova Music education and critical thinking: ways of interacting	Музична освіта і критичне мислення: шляхи взаємодії	290
Svitlana Pozniakova Critical and creative thinking as components of professional training for applicants in forestry and horticulture	Критичне та креативне мислення як складові професійної підготовки здобувачів лісового і садово-паркового господарства	294
Natalia Polievoda Visualization as an effective means of learning the Ukrainian language in the conditions of online and distance learning	***Полєводова Наталія*** Візуалізація як дієвий засіб вивчення української мови в умовах нуш і дистанційного навчання	299
Anastasiia Poliakova Critical interpretation of experimental data in plant physiology as a basis for developing students' research skills	***Полякова Анастасія*** Критична інтерпретація експериментальних даних з фізіології рослин як основа для розвитку дослідницьких навичок студентів	303
Maksim Potapenko Critical analysis of sources in Ukrainian history lessons as a tool for developing national identity of	***Потапенко Максим*** Критичне опрацювання джерел на уроках історії	306

students in a specialized school	України як інструмент розвитку національної ідентичності здобувачів освіти у профільній школі	
Inna Pronoza The role of critical thinking in the formation of political culture of student youth in the context of digitalization	***Проноза Інна*** Роль критичного мислення у формуванні політичної культури студентської молоді в умовах цифровізації	308
Nataliia Raither Critical thinking as a tool for scientific and methodological support of assessing entrepreneurial risks in the business technology system	***Райтер Наталія*** Критичне мислення як інструмент науково-методичного забезпечення оцінки підприємницьких ризиків у системі бізнес-технологій	312
Liudmyla Rakitianska Critical thinking as an indicator of subject-methodological competence of an art teacher in a secondary education institution	***Ракітянська Людмила*** Критичне мислення як показник предметно-методичної компетентності вчителя мистецтва закладу загальної середньої освіти	316
Alla Rastryhina Synergy of critical and creative thinking in vocal and choral training of future music teachers in trauma-informed education	***Растригіна Алла*** Синергія критичного та креативного мислення у вокально-хоровій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах травмоінформованої освіти	321
Olha Rubanska Critical thinking in the training of computer science teachers	***Рубанська Ольга*** Критичне мислення під час підготовки педагогів з інформатики	324
Iryna Savchenko Mindful reading as a means of forming critical thinking in philology students	***Савченко Ірина*** Усвідомлене читання як засіб формування критичного мислення студентів-філологів	327
Valentyna Samilyk Formation of critical thinking of future teachers in the process of environmental training	**Самілик Валентина** Формування критичного мислення майбутніх учителів у процесі екологічної підготовки	329
Oleksandr Serbul Critical thinking in the academic environment: features of	***Сербул Олександр*** Критичне мислення в академічному	332

formation in the process of teaching the discipline "automatic control theory"	середовищі: особливості формування у процесі викладання дисципліни «теорія автоматичного управління»	
Yurii Syvokon Methods for developing critical thinking of future specialists in the field of choreographic art in the process of studying the discipline "classical dance"	***Сивоконь Юрій*** Методи розвитку критичного мислення майбутніх фахівців в галузі хореографічного мистецтва в процесі вивчення дисципліни «класичний танець»	335
Oleksandr Syzon Critical thinking as a component of the professional training of a future physics teacher	***Сизьон Олександр*** Критичне мислення як складова професійної підготовки майбутнього вчителя фізики	339
Svitlana Sytnik Psychological factors of critical thinking of future psychologists	***Ситнік Світлана*** Психологічні чинники критичного мислення майбутніх психологів	341
Andrii Sychov Ways to improve critical thinking when teaching the discipline "calculation and design of industry equipment"	***Сичов Андрій*** Шляхи підвищення критичного мислення при викладанні дисципліни «розрахунок і конструювання обладнання галузі»	349
Olha Soroka Critical thinking in the structure of transversal competencies of future teachers: content and ways of formation	***Сорока Ольга*** Критичне мислення у структурі трансверсальних компетентностей майбутніх учителів: зміст і шляхи формування	351
Tatiana Stritievych Critical thinking in the training of fine arts and design professionals	***Стрітьєвіч Тетяна*** Критичне мислення у підготовці професіоналів з образотворчого мистецтва та дизайну	355
Oleksandr Suslynets Critical Thinking: Countering Disinformation	***Суслинець Олександр*** Критичне мислення: протидія дезінформації	358
Iryna Tamozhska Professionally oriented	***Таможська Ірина*** Професійно	360

learning situations as a didactic tool for developing critical thinking of future teachers in leadership pedagogy classes	орієнтовані навчальні ситуації як дидактичний засіб розвитку критичного мислення майбутніх педагогів на заняттях із педвгогіки лідерства	
Liubov Tytarenko Critical thinking and adaptation of government officials under martial law	***Титаренко Любов*** Критичне мислення та адаптація представників органів влади в умовах воєнного стану	363
Viktoriia Tusheva The sociological dimension of research in the context of art education	***Тушева Вікторія*** Аксіологічний вимір дослідницького пошуку у контексті мистецької освіти	366
Larysa Tor The integrated potential of critical thinking, mindfulness practices, and art therapy in shaping psychological resilience.	***Тьор Лариса*** Інтегрованний потенціал критичного мислення, практик усвідомленості та арт-терапії у формуванні психологічної стійкості особистості.	369
Tetiana Tiulpa Creative development of children with disabilities as a mechanism of socialization	***Тюльпа Тетяна*** Творчий розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я як механізм соціалізації	372
Inna Fedorova Creativity as a resource for innovative personal development: theory, practice, educational context	***Федорова Інна*** Креативність як ресурс інноваційного розвитку особистості: теорія, практика, освітній контекст	376
Tetyana Furduj Game-based learning methods as a type of interactive technology	***Фурдуй Тетяна*** Ігрові методи навчання як один із видів інтерактивних технологій	379
Liliia Khorishko Peculiarities of the formation of critical thinking among higher education students majoring in political science	***Хорішко Лілія*** Особливості формування критичного мислення здобувачів вищої освіти зі спеціальності с2 політологія	382
Oksana Tsalapova Development of divergent thinking of future primary school teachers in the process of teaching the art educational field	***Цалапова Оксана*** Розвиток дивергентного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі	384

	викладання мистецької освітньої галузі	
Diana Tsestsiv Integration of critical thinking into the teaching of disciplines of the specialty j3 "tourism and recreation" as the basis for the training of modern specialists	***Цесьців Діана*** Інтеграція критичного мислення у викладання дисциплін спеціальності j3 «туризм та рекреація» як основа підготовки сучасних фахівців	389
Olena Chaika Enhancing students' critical thinking through literature	***Чайка Олена*** Розвиток критичного мислення учнів за допомогою літератури	391
Oksana Cheban How did participation in international professional development (internship) influence my personality development and attitude towards professional activity	***Чебан Оксана*** Як участь у міжнародному підвищенні кваліфікації (стажування) вплинула на моє формування особистості та відношення до професійної діяльності	394
Leonila Cherevko Critical thinking as a component of professional training for future preschool teachers	***Черевко Леоніла*** Критичне мислення як складова професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	396
Sofiya Chovriy Developing critical thinking in future teachers in the age of artificial intelligence	***Човрій Софія*** Розвиток критичного мислення у майбутніх вчителів в епоху штучного інтелекту	400
Yuliia Chuchalina Pedagogical conditions for the formation of students' critical thinking in the context of blended learning	***Чучаліна Юлія*** Педагогічні умови формування критичного мислення здобувачів у контексті змішаного навчання	405
Valentyna Shamraieva Algorithmic and critical thinking: can international education withstand the influence of AI?	***Шамраєва Валентина*** Алгоритмічне та критичне мислення: чи здатна освіта міжнародників протистояти впливу ші?	410
Svitlana Shvets Innovative approaches to teaching humanities in the context of digitalization of education	***Швець Світлана*** Інноваційні підходи до викладання гуманітарних наук у контексті цифровізації освіти	413
Inna Shvydenko The influence of a	***Швиденко Інна*** Вплив	415

friendly atmosphere on the formation of critical thinking in the educational process	доброзичливої атмосфери на формування критичного мислення у навчальному процесі	
Mykola Shvydenko Self-knowledge as a way to harmonize a person's mental state and reveal their cognitive and creative capabilities	***Швиденко Микола*** Пізнання самого себе як шлях до гармонізації психічного стану людини і розкриття її когнітивних і креативних можливостей	419
Inha Shevchenko Developing critical thinking skills of a future music teacher in vocal and choral cycle classes	***Шевченко Інга*** Розвиток навичок критичного мислення майбутнього вчетеля музичного мистецтва на заняттях з дисциплін вокально-хорового циклу	424
Svitlana Shedina Formation of creative thinking of future designers in the process of using digital technologies	***Шедіна Світлана*** Формування творчого мислення майбутніх дизайнерів у процесі використання цифрових технологій	428
Tetiana Shteiner Analysis of visual content as a tool for developing critical thinking in design students	***Штайнер Тетяна*** Аналіз візуального контенту як інструмент розвитку критичного мислення у студентів-дизайнерів	431
Nataliia Shuvar Approaches to fostering student critical thinking skills in psychology courses	***Шувар Наталія*** Підходи до розвитку навичок критичного мислення студентів на курсах психології	434
Eleonora Yashchenko Development of critical thinking of psychology students in the process of studying the discipline "psychology of professional activity"	***Яценко Елеонора*** Розвиток критичного мислення студентів-психологів у процесі вивчення дисципліни «психологія професійної діяльності»	437
Tetiana Osypova Development of Critical Thinking in Future Teachers of Ukrainian Language and Literature through Comparative Pedagogy	***Осипова Тетяна*** Розвиток критичного мислення майбутніх учителів української мови і літератури засобами порівняльної	439

	педагогіки	