МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ БАКАЛАВРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0112
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітньо-професійної програми
«Педагогіка вищої школи» Ю. С. Яланська

Керівник: завідувач кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, професор,
д.пед.н. _____ О. І. Іваницький

Рецензент: доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.пед.н. _____ І. В. Козич

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____»_____2023 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Яланській Юлії Сергіївні

1. Тема роботи: «Формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки»
керівник роботи Іваницький О. І., д. пед. н., професор
затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 року № 1505-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: аналіз наукових джерел.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) провести теоретичний аналіз формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки; на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних концепцій, теорій, підходів обґрунтувати структуру критичного мислення майбутнього вчителя англійської мови; визначити показники та рівні сформованості критичного мислення студентів закладів вищої освіти; експериментально дослідити стан сформованості критичного мислення майбутніх вчителів англійської мови; розробити технологію формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиця «Рівні сформованості показників критичного мислення»; 1 таблиця, 1 рисунок з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Іваницький О. І.	18.11.22 р.	18.11.22 р.
Розділ 1	Іваницький О. І.	16.12.22 р.	16.12.22 р.
Розділ 2	Іваницький О. І.	21.04.23 р.	21.04.23 р.
Висновки	Іваницький О. І.	17.10.23 р.	17.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Розробка змісту роботи	грудень	виконано
3	Написання вступу роботи	січень	виконано
4	Написання розділу 1	січень-квітень	виконано
5	Написання розділу 2	квітень-вересень	виконано
6	Написання висновків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи	жовтень	виконано
8	Рецензування	листопад	виконано
9	Захист	грудень	

Студентка _____ Яланська Ю. С.

Керівник роботи _____ Іваницький О. І.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Козич І. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 69 с., 1 рисунок, 2 таблиці, 57 джерел, 2 додатки.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити технологію формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: технологія формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що: уточнено суть поняття «критичне мислення вчителя»; визначено й схарактеризовано компоненти (собистісно-мотиваційний, когнітивно-праксеологічний, емоційно-вольовий), критерії (ціннісно-потребовий, гностично-процесуальний, регулятивно-оцінювальний), відповідні показники та рівні сформованості критичного мислення.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблено технологію формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови, яка містить три етапи: підготовчий, що передбачає, найперше, з’ясування проблем, на вирішення яких буде спрямована технологія; основний – формування складових критичного мислення; оцінювально-результативний етап передбачає оцінку результативності технології формування критичного мислення майбутніх учителів.

МИСЛЕННЯ, КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ, МОТИВАЦІЯ, ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ, ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ, ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ.

SUMMARY

Yalanska Y. S. Formation of Critical Thinking of Future English Language Teachers during Bachelor Training.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (57 items).

In the conditions of constant changes of the post-industrial society, the constant growth of the amount of information, the knowledge and skills that a student receives in a higher education institution are not enough for high-quality implementation of pedagogical activity, which is characterized by the constant expansion and complication of his professional functions. There is a tendency to increase the number of subjects and courses that future teachers have to learn. These arguments justify the need to develop critical thinking in the future specialist.

An important argument in favor of the formation of the critical thinking of the teacher is the special requirements for the specialist, determined by the development trends of the modern school. The process of formation of the younger generation depends on what personal qualities the teacher possesses, whether he will tell the students ready-made truths, or, on the contrary, will promote the independent thinking of schoolchildren.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and develop a technology for the formation of critical thinking of future teachers of the English language in the process of undergraduate training.

The research tasks:

1) to conduct a theoretical analysis of the formation of critical thinking of future teachers of the English language in the process of undergraduate training;

2) based on the analysis of domestic and foreign concepts, theories, approaches, to justify the structure of critical thinking of the future English language teacher;

3) to determine indicators and levels of formation of critical thinking of students of higher education institutions;

4) experimentally investigate the state of formation of critical thinking of future English language teachers;

5) to develop a technology for the formation of critical thinking of future teachers of the English language.

Object of research: professional training of future teachers of English in higher education institutions.

The subject of research: the technology of formation of critical thinking of future teachers of the English language in the process of bachelor's training.

Part 1 “Theoretical analysis of the formation of critical thinking of future teachers of the English language in the process of bachelor's training” the essence of the concept of "critical thinking" is revealed, critical thinking in the structure of the professional competence of an English language teacher is considered, the structure of critical thinking of a future English language teacher is determined.

Part 2 “Experimental work on the formation of critical thinking of future teachers of the English language in the process of bachelor's training” the state of formation of critical thinking of future teachers of the English language was investigated, the technology of formation of critical thinking of future teachers of the English language was developed.

The materials of the work can be used in the process of professional training of future teachers in institutions of higher education of various levels, professional and practical training of applicants for a pedagogical profile, self-educational activities of future teachers and practicing teachers, professional development of pedagogical workers.

Keywords: thinking, teacher's critical thinking, competence, professional reflection, motivation, willing qualities of personality, pedagogical technology, innovative technology.

ЗМІСТ

Вступ……..……..……...…....…..… 8
Розділ 1. Теоретичний аналіз формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки……..…. 12
1.1. Сутність поняття «критичне мислення»…..……..…… 12
1.2. Критичне мислення у структурі професійної компетентності вчителя англійської мови…..……..….. 24
1.3. Структура критичного мислення майбутнього вчителя англійської мови..... 36
Розділ 2. Експериментальна робота з формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки.… 50
2.1. Дослідження стану сформованості критичного мислення майбутніх вчителів англійської мови…..…… 50
2.2. Розробка технології формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови……...…….……..…. 59
Висновки…….…..……. 75
Список використаних джерел……..…..…. 77
Додатки……. 83

ВСТУП

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено на необхідності забезпечення високої якості, конкурентоспроможності та мобільності сучасних фахівців, від ефективної роботи яких значною мірою залежить успіх соціально-економічних і політичних перетворень у країні. Мінливі умови ринкових відносин, глобальні процеси інтеграції, все більша інтелектуалізація праці, інформатизація суспільства вимагають від спеціалістів не тільки відповідного обсягу фундаментальних знань, професійної компетентності, а й високого інтелектуального розвитку, певних особистісних якостей, нового типу розумової діяльності, критичного стилю мислення.

Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців (В. Болотов, М. Кларін, Т. Олійник, Є. Полат, Дж. Стіл, О. Тягло, Д. Халперн та ін.), є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв’язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв’язання поставленої проблеми; обговорювати проблему, що вирішується, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх.

В умовах постійних змін постіндустріального суспільства, постійного зростання обсягу інформації, тих знань та вмінь, які студент отримує у закладі вищої освіти, недостатньо для якісного здійснення педагогічної діяльності, що характеризується постійним розширенням та ускладненням його професійних

функцій. Спостерігається тенденція до збільшення кількості предметів та курсів, які мають засвоїти майбутні вчителі. Ці аргументи обґрунтовують необхідність формування у майбутнього фахівця критичного мислення.

Важливим аргументом на користь формування критичного мислення саме педагога є особливі вимоги до фахівця, зумовлені тенденціями розвитку сучасної школи. Від того, якими особистісними якостями володітиме вчитель, чи повідомлятиме учням готові істини, чи, навпаки, сприятиме самостійному мисленню школярів, залежить процес становлення підростаючого покоління.

Наявність у майбутнього педагога критичного мислення як професійної та особистісної якості дозволить йому орієнтуватися у безмежному інформаційному просторі, конструювати за власною моделлю педагогічний процес, що здійснюється в умовах особистісно-орієнтованої парадигми освіти; сприятиме знаходженню оптимальних шляхів вирішення професійних завдань, переосмисленню педагогічної практики та вирішенню проблеми адаптації до умов професійної діяльності, які постійно змінюються. Критичність майбутнього вчителя по відношенню до власних особистісних та професійних якостей слугуватиме розумінню важливості самоосвіти та самовдосконалення протягом усього періоду життєдіяльності.

Проведений аналіз наукових джерел, присвячених дослідженням формування та розвитку різних видів мислення, показав, що в педагогічній теорії проблема критичного мислення майбутнього вчителя недостатньо розкрита: не систематизованими залишаються дослідження критичного мислення як професійної якості майбутнього педагога; не достатньо висвітлені питання формування критичного мислення у майбутніх вчителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки.

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість, зумовили вибір теми магістерської роботи: «Формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити технологію формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у

процесі бакалаврської підготовки.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Провести теоретичний аналіз формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки.

2. На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних концепцій, теорій, підходів обґрунтувати структуру критичного мислення майбутнього вчителя англійської мови.

3. Визначити показники та рівні сформованості критичного мислення студентів закладів вищої освіти.

4. Експериментально дослідити стан сформованості критичного мислення майбутніх вчителів англійської мови.

5. Розробити технологію формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: технологія формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять наукові роботи про особливості професійної підготовки вчителів (В. Денисенко, М. Іванчук, С. Ковальова, О. Савченко, Л. Хомич та ін.); психолого-педагогічні положення про мислення особистості, в тому числі вчителя (Ю. Кулюткін, С. Рубінштейн, Г. Сухобська, О. Тихомиров та ін.); концептуальні ідеї розвитку та формування критичного мислення (Д. Клустер, А. Коржуєв, А. Липкіна, Р. Пауль, Г. Соріна, Д. Шакірова та ін.).

Методи дослідження: теоретичні – аналіз науково-методичних джерел із досліджуваної проблеми; емпіричні – опитувальник Р. Кеттела «Шістнадцять особистісних факторів» (16 PF), анкетування, опитувальник «Мотивація навчання у ВНЗ» (за Т. Ільїною), метод вивчення продуктів діяльності, бесіда.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що: уточнено суть поняття «критичне мислення вчителя»; визначено й схарактеризовано

компоненти (собистісно-мотиваційний, когнітивно-праксеологічний, емоційно-вольовий), критерії (ціннісно-потребовий, гностично-процесуальний, регулятивно-оцінювальний), відповідні показники та рівні сформованості критичного мислення.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблено технологію формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови, яка містить три етапи: підготовчий, що передбачає, найперше, з'ясування проблем, на вирішення яких буде спрямована технологія; основний – формування складових критичного мислення; оцінювально-результативний етап передбачає оцінку результативності технології формування критичного мислення майбутніх учителів.

Матеріали роботи можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх учителів в закладах вищої освіти різного рівня, професійно-практичної підготовки здобувачів педагогічного профілю, самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів та педагогів-практиків, підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ БАКАЛАВРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Сутність поняття «критичне мислення»

Психолого-педагогічний, філософський, соціологічний аспекти критичного мислення стали сферою наукових інтересів західних зарубіжних дослідників М. Вертгеймера, М. Ліпмана, Р. Пауля, К. Поппера, В. Ружиейро, Ч. Темпла, Д. Халперн та інших.

Закономірності функціонування критичного мислення в контексті загальних розумових здібностей розглядали М. Махмутов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Тихомиров. Особливості критичності мислення на різних вікових етапах досліджували С. Векслер, В. Конєва, Ф. Минкіна, В. Синельников. Вирішенням проблеми формування критичного мислення майбутніх фахівців займалися А. Бутенко, В. Майборода, Н. Плотнікова, М. Починкова, О. Тягло, Т. Хачумян, Є. Ходос, Д. Шакірова та інші.

Незважаючи на актуальність проблеми формування критичного мислення майбутніх фахівців, не існує однозначного, узагальненого визначення поняття «критичне мислення» (в тому числі як професійної якості вчителя), тому уточнимо його сутність, звертаючись до психолого-педагогічних, філософських та соціологічних надбань вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Спочатку з’ясуємо сутність категорій «мислення», «критичність», «критичне».

Термін «мислення» у широкому значенні розглядається філософією як синонім свідомості, як суспільно-історичний розвиток пізнавальних можливостей людства. Окрім цього, філософію цікавить правильне, істинне мислення. У психологічному аспекті акцент ставиться на мисленні конкретних

людей, що також детерміноване історичним розвитком, однак, воно (мислення) не обов’язково є правильним.

С. Максименко визначає мислення як «процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об’єктивної дійсності в їх істотних зв’язках і відношеннях» [26]. Ширше цей феномен розглядається як «соціально зумовлений, нерозривно пов’язаний з мовленням психічний процес пошуків і відкриття істотно нового, процес опосередкованого і узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу та синтезу. Мислення виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі» [11].

Відомі вчені розглядають мислення як діяльність. Діяльнісна теорія визначає залежність мисленнєвої діяльності індивіда від мотивації, цілеутворення, емоцій; вказує на роль контролю за мисленням та на важливість оцінного ставлення до власного мислення. Це є одним із ключових положень у рамках вирішення нашої проблеми, де критичне мислення розглядатиметься як якість особистості. Окрім того, мислення індивіда «нерозривно пов’язане з мовою, яка є знаряддям формування і способом існування думки, оскільки у слові закріплюється нагромаджений пізнавальний досвід, який людина при потребі використовує» [10, с. 101]. Все це дає підстави розглядати поняття як багатокомпонентне явище.

Український учений О. Тягло виділяє два види критичного мислення. Якщо людина здатна до критики того, хто має інші цінності та погляди, таке мислення недовершене і слабке та може деградувати навіть до критиканства. «Сильним критичним мисленням називають те, яке спроможне піддати критиці ще й саме себе і має для цього достатньо волі». «Вільна і конструктивна самокритика здатна удосконалити вирішення проблеми, сприяти досягненню успіху і розвиткові людини загалом» [50, с. 88]. С. Терно наголошує, що існує «вузьке» і «широке» тлумачення поняття «критичне мислення»: у вузькому значенні – це виявлення недоліків і дефектів нових ідей; у широкому – здобуття мудрості [46, с. 302].

Вважаємо, що важливо чітко розмежувати різні тлумачення терміну «критичний». Критика заради пошуку і виділення певних проблем, яка не включає вирішення останніх, не є прикладом критичного мислення. Критичність є деструктивною, якщо знаходяться невідповідності виключно з метою негативного їх оцінювання. Конструктивний вид критичності не обмежується з'ясуванням проблеми та спрямований на її вирішення.

Відповідаючи на питання «В яких випадках використовується критичне мислення?», С. Терно наголошує, що вказаний тип мислення потрібен нам для вирішення неординарних практичних завдань. «Коли перед нами постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних знань та умінь, тоді ми залучаємо принципи, стратегії та процедури критичного мислення. Це відбувається під час розв'язування проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісної оцінки та ухвалення рішень» [47, с. 31].

Критичне мислення застосовується і при вирішенні теоретичних завдань, наприклад, коли мова йде про критичний аналіз ідей, поглядів, теорій тощо. Окрім того, критичне мислення застосовується у певних критичних ситуаціях, які розглядаємо як ситуації спричинені когнітивним фактором, а саме, браком інформації про щось. Коли індивід попадає у таку ситуацію, яка викликає певне утруднення, він, з тим щоб вирішити її (ситуацію), змушений шукати нову інформацію та нові підходи. Критичне мислення є таким, здійснення якого потребує вольових зусиль. Це є складна діяльність, яка вимагає від людини певних затрат енергії, тому ми не пропонуємо його використовувати повсякчас. Приміром, не доцільно постійно піддавати критиці те, що здобуте наукою, якщо воно не викликає у людини певного когнітивного дисонансу. Інакше індивід, який абсолютно все поставив під сумнів, втрачає основу, завдяки якій людина здатна мислити. Цією основою є змістовий бік мислення, що представлений знаннями, зокрема тими, які людина визнає як істинні.

Складність розуміння критичного мислення полягає у тому, що існує значна кількість підходів до тлумачення вказаного феномену. Це не свідчить про розходження у поглядах, однак указує на широту досліджуваної проблеми.

Ми погоджуємося із С. Терно, який, порівнюючи чотири моделі критичного мислення відомих дослідників М. Ліпмана, Д. Клустера, Р. Пауля, Д. Халперн, наголошує, що кожен із них розглядає різні аспекти критичного мислення під різними кутами зору. Але для того, щоб об'єктивно розглядати вказаний феномен, необхідно бачити його цілісно [46].

Д. Клустер у статті «Що таке критичне мислення?» розгляд базового поняття починає із тих видів розумової діяльності, які не можна назвати критичним мисленням. Один із видів «некритичного» мислення пов'язаний із розумінням складних ідей, коли той, хто навчається, намагається зрозуміти складний матеріал (теорему тощо). Однак розуміння як складна мислительна операція, на думку Д. Клустера, ще не є критичним мисленням, адже студент (учень), що працює над розумінням чужих ідей, сприймає те, що створили інші. «А критичне мислення відбувається, коли нові, уже зрозумілі ідеї перевіряються, розвиваються і застосовуються. Запам'ятовування фактів і розуміння ідей є необхідними попередніми умовами для критичного мислення, одначе самі вони навіть у своїй сукупності не є критичним мисленням» [45].

Д. Клустер уважає, що творче мислення також не є критичним мисленням, адже деякі моменти творчого мислення можуть залишатися неусвідомлюваними. Тому він дає наступне обґрунтування вказаного феномену:

1) критичне мислення є мислення самостійне («Ніхто не може думати критично за нас»; «…самостійність …є першою і, можливо, найважливішою характеристикою критичного мислення»);

2) критичне мислення не обов'язково має бути оригінальним («ми можемо прийняти ідею або переконання іншої людини як свої власні», якщо наші власні думки співпадуть із думками інших);

3) інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення («складно думати з пустою головою»; «щоб народити складну думку, необхідно опрацювати гору «сировини» – фактів, ідей, текстів, теорій, даних, концепцій»);

4) критичне мислення починається із постановки запитань і з'ясування

проблем, які необхідно вирішити;

5) критичне мислення прагне до переконаної аргументації (підкріплення власного варіанту вирішення проблеми обґрунтованими доводами). Аргументація включає три основні елементи: головною її складовою є твердження, що підтримується доводами. Кожен із доводів підкріплюється доказами. Під названими елементами є підстава як точка відліку, що є спільною для більшості людей і дає обґрунтування всій аргументації;

6) критичне мислення є мислення соціальне («Будь-яка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими») [45, с. 336].

Зважаючи на альтернативність підходів до визначення категорії «критичне мислення» («критичність мислення») можна розділити їх на ті, що розглядають указаний феномен як: 1) властивість розумових процесів, 2) когнітивні техніки та стратегії, 3) якість особистості.

Академік С. Максименко бачить критичність як індивідуальну особливість мислення, яка «…виявляється в здатності людини не підпадати під вплив чужих думок, об’єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факти, виявляти цінне та помилкове в них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює свої думки, ретельно перевіряє рішення, зважує на всі аргументи «за» і «проти», виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій» [26, с. 292].

Вчені А. Липкіна та Л. Рибак підкреслюють, що критичність розуму передбачає чутливість до помилок, необхідність упевненості у достовірності та обґрунтованості явищ, фактів, знань; зазначають, що критичність «характеризується умінням суворо оцінювати роботу думки (своєї і чужої), піддавати всебічній перевірці припущення, що висуваються, ретельно зважуючи всі доводи». Дослідники наголошують також на ролі критичного мислення у процесі соціалізації особистості, на його важливості у розв’язанні проблеми успішної адаптації у професійній діяльності, підкреслюють його значення для самореалізації індивіда [4].

Варто наголосити на тому, що довгий час науковці послуговувались

термінами «критичність», «критичність мислення». Власне термін «критичне мислення» з'явився пізніше і став більш активно використовуватись починаючи із 70-х років минулого століття у працях зарубіжних, а згодом і вітчизняних дослідників. Зазначимо, що Дж. Дьюї, С. Рубінштейн, Б. Теплов наголошували на тому, щоб критичністю називати якість розуму, а критичним мисленням – процес розумової діяльності. Хоча досить часто спостерігаємо у наукових працях використання цих термінів паралельно, тобто вони розглядаються як синонімічні. Л. Астахова та Т. Харлампьєва з цього приводу говорять, що у вітчизняній педагогіці і психології ХХ століття критичність мислення вивчалась як якість мислення, розуму та як властивість особистості. Розглядаючи критичність як якість мислення, науковці виділяли певні уміння та навички, акцентуючи увагу на оціночній його функції та функції саморегуляції. Критичність як властивість особистості «…може проявлятися і як актуальний психічний стан, і як вольова якість людини, і як риса характеру» [51].

У західній науковій думці традиційно склались три основних підходи до розкриття поняттєвої сутності критичного мислення: філософський – зводиться до обґрунтування теоретичних основ терміну «критичне мислення»; когнітивний – зосереджений на самій природі критичного мислення, на з'ясуванні його психологічних механізмів, інтелектуальних навичок та вмінь; прикладний напрямок ставить за мету розробку методик формування (розвитку) критичного мислення. Вказані підходи взаємопов'язані, тому важливим є створення єдиної цілісної концепції, в якій знайдуть відображення напрацьовані дослідниками ідеї, що стосуються проблеми критичного мислення.

Розглянемо деякі філософські підходи щодо визначення сутності критичного мислення, оскільки саме в царині філософії бере початок зародження проблеми досліджуваного явища, що проходить через філософську думку багатьох століть. У XVII ст. французький філософ Р. Декарт, основоположник європейського класичного раціоналізму, однією із першооснов філософії називає критичне ставлення до наукової спадщини –

радикальний перегляд усіх існуючих у науці понять, що подано у відомій фразі «Піддавай усе сумніву». Декарт уважав, що сумнівом лише починається важке сходження до істини. Пізніше у працях дослідників знайде підтвердження теза стосовно критичного мислення як такого, що починається із сумніву.

Західний філософ К. Поппер, одним із об'єктів дослідження якого є мислення, розглядає його у двох аспектах – як догматичне та як критичне. Останнє включає в себе критичну установку, для якої характерною є готовність до змін, перевірки, спростування. Критична установка передбачає певний стан очікування і, в той же час, готовність до того, щоб відкинути ці очікування. Догматичне ж мислення прагне до постійності. Знання, яким володіє людина, завжди змішані з помилковістю та упередженістю, тому, як уважає філософ, єдине, що може зробити людина – це шукати істину шляхом виявлення помилок. Останнє може здійснюватися за допомогою критичного ставлення до теорій та припущень. Критичне мислення є усвідомленим, спланованим процесом інтерпретації, аналізу та оцінювання інформації, заснованого на знаннях та перевірці думок з того чи іншого питання і такого, який веде до формування власного ставлення [54].

М. Починкова визначає критичне мислення як «певну форму життя особистості, яке реалізується за допомогою міркувань і роздумів, а також створює умови для знайомства цієї людини з іншими. Водночас це може бути й форма соціального життя, що реалізується через творчість особистості» [37].

Науковці досить часто розглядають критичне мислення як єдине ціле з логічним мисленням. Один із перших дослідників критичного мислення на вітчизняному науковому просторі О. Тягло розглядає критичне мислення як таке, що виступає компонентом сучасної логіки – «науки розмірковувати». Зв'язок логіки і критичного мислення вчений пояснює, насамперед, через правильне мислення – прийняття логічно обґрунтованих рішень, визначення логічних помилок [50].

Погляди на критичне мислення як таке, в основі якого лежить логіка, висловлюють Р.Енніс і Е. Норріс трактуючи його (критичне мислення) як певну

суму навичок і вмінь раціонального мислення та уміння слідувати законам формальної логіки і виявляти порушення цих законів [20].

Під критичним мисленням О. Колесова розуміє «такий вид мислення, який спрямовано на аналіз інформації з позиції логіки й особистісно-психологічного підходу з тим, щоб отримати за рахунок вирішення бажані результати та застосовувати їх як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань і проблем» [15, с. 8].

Ми погоджуємось, що критичне мислення пов'язане з логічним мисленням як мисленням правильним, яке покликане знаходити істину. Однак логіку не цікавить особистість, яка мислить, логіка не враховує те, що на мислення впливають мотиви, переконання, емоції тощо, тому критичне мислення як інтегративна якість особистості є поняттям ширшим від логічного мислення. Однак ми розділяємо погляди дослідників, які вважають, що критичне мислення є таким, що ґрунтується на законах логіки.

Детальніше зупинимося на психолого-педагогічному аспекті критичного мислення. Так, Л. Астахова та Т. Харламп'єва приходять до висновку, що праці відомих психологів А. Біне, Д. Дьюї, Ж. Піаже, В. Штерна та інших сприяли виокремленню критичного мислення у самостійну проблему: А. Біне розробляє тести для виявлення критичності у дітей, в основі яких лежить підхід до критичного мислення як такого, що засноване на логіці; Ж. Піаже та В. Штерн розглядають питання генезису критичного мислення; Дж. Дьюї пропонує поняття «критичний раціоналізм», що розуміє логіку як основний засіб критичного мислення [48].

Намагання сформулювати узагальнене визначення вказаного поняття знаходимо у дисертаційній роботі вітчизняної дослідниці Т. Хачумян: «Характерними ознаками критичного мислення є: вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних), які виконуються стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема і власного процесу мислення;

виважений аналіз різних думок та поглядів, вияв власної позиції, об'єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності» [52].

Із розглянутих нами підходів до визначення сутності критичного мислення, можна зробити висновки, що дослідники найперше вказують на такі його функції як аналітична, контролююча та оцінювальна, які є, на нашу думку, взаємопов'язаними. Потрібно визнати також, що дослідники проблеми критичного мислення останнього десятиліття схиляються до того, щоб розглядати цей феномен як інтегративну якість особистості, яка включає в тому числі рефлексивні, протиманіпулятивні уміння та виступає морально-регулятивним засобом діяльності індивіда.

Один із провідних фахівців США у галузі теорії та практики формування критичного мислення менеджерів освіти Річард Пауль визнає рефлективність указаного типу мислення та пропонує наступне визначення досліджуваного нами поняття: «Критичне мислення – це мислення про мислення», коли людина думає про те, як покращити своє мислення, щоб активізувати власну діяльність. Таке мислення сприяє самовдосконаленню особистості. Окрім того, Р. Пауль уважає критичне мислення автономним, тобто таким, яке індивід здійснює самостійно. На думку дослідника, той, хто критично мислить, не приймає неусвідомлено переконання інших, не приймає і не відкидає переконань, яких не розуміє, тому такими людьми складно маніпулювати [25]. Це свідчить про наявність протиманіпулятивної функції критичного мислення.

Про рефлексивність критичного мислення заявляє Д. Халперн: «Коли ми мислимо критично, ми оцінюємо результати своїх мислительних процесів, наскільки правильним є прийняте нами рішення або наскільки вдало ми справилися з поставленим завданням. Критичне мислення включає також в себе оцінку самого процесу мислення – ходу міркувань, котрі привели до наших висновків, або тих факторів, котрі ми врахували при прийнятті рішень» (це вказує на рефлексивну функцію критичного мислення). Окрім того, досліджуваний феномен Д. Халперн розглядає як когнітивні техніки або стратегії, що збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого

результату. Таке мислення відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Його застосовують при вирішенні завдань, формулюванні висновків, ймовірній оцінці та прийнятті рішень [7].

Різні, часто протилежні погляди, спостерігаються у наукових працях стосовно підходів до критичного та творчого мислення, тому вважаємо за необхідне зупинитися на цьому аспекті досліджуваного явища. Деякі дослідники розвиток критичного мислення розглядають через призму розвитку творчого мислення. Так, Д. Халперн практично ставить знак рівності між критичним та творчим мисленням [4]. Ототожнює критичне мислення із творчим В. Кушнір, стверджуючи, що аналіз, синтез, конструювання, висунення гіпотез та їх вибір, прийняття рішення є, на думку вченого, особливостями як процесу творчості, так і, водночас, критичного мислення [23]. Синтезуючи філософський та дидактичний підходи до розуміння сутності критичного мислення, Л. Хохлова розглядає його як якісну характеристику мислення, «необхідну для формування і розвитку вільної, творчої особистості» [5]. Н. Юліна порівнює ознаки критичного та творчого мислення і, незважаючи на яскраві відмінності, вказує на взаємодію та взаємозв’язок цих двох типів мислення. Критичне творче мислення, на думку вченої, побутує в царині людських стосунків, де засобами раціональності неможливо розв’язати етичні, національні, сімейні, міжособистісні конфлікти [43].

Американські психологи Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон стверджують, що для ефективної діяльності індивіда важливими є як творче, так і критичне мислення. Але, на думку дослідників, указані типи мислення мають використовуватись паралельно, інакше вони можуть стати перепоною один для одного. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне – виявляє їх недоліки і дефекти. Практично завжди людина при здійсненні розумового процесу кілька разів по черзі звертається до творчого і критичного мислення [40].

Дж. Чаффа, вважає, що критичне мислення є перешкодою для творчого і навпаки. Хоча обидва типи мислення є необхідною умовою вирішення

проблем, все ж творче мислення передбачає вільний потік думок, а критичне – спрямоване на оцінку і відбір найефективніших ідей [8].

Аналізуючи різні погляди щодо співвідношення творчого та критичного мислення, ми прийшли до висновку, що вказані типи мислення мають бути важливою складовою професіограми сучасного вчителя початкової школи. Однак їх застосування повинно мати чіткі межі, оскільки метою творчого мислення є створення нового, раніше невідомого, а визначальними функціями критичного мислення є контролююча та оцінювальна. Тобто, суть критичного мислення не полягає у тому, щоб обов'язково створити щось нове, однак, можна певною мірою погодитися із С. Терно стосовно того, що критичне мислення містить у собі акти творчості (приміром, це може бути при висуненні гіпотез). Окрім того, С. Терно розглядає досліджуваний тип мислення як такий, що вбирає в себе інші типи мислення, а саме: аналітичне, синтетичне, теоретичне, практичне тощо [46, с. 301]. Це частково доводять і результати наших наукових пошуків, втім уважаємо, що вказаний аспект проблеми критичного мислення має перспективи для подальших досліджень.

Нам близькі погляди Л. Києнко-Романюк, яка бачить критичне мислення як таке, що «…існує поряд з логічним, аналітичним, креативним та іншими видами і вирізняється з-поміж них тим, що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, різнобічно бачити проблему тощо, а й – позицію, духовну наповненість особистості»; характеризується громадянською позицією, що спирається на загальнолюдські цінності демократії та толерантності [14, с. 145]. Дослідниця називає таке мислення «моральним критичним мисленням».

Вітчизняна дослідниця критичного мислення О. Бєлкіна-Ковальчук інтерпретує останнє як здатність індивіда «…до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, уміння бачити їх позитивні і негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій». У критичному мисленні науковець

вбачає протидію конформізму та духовному рабству [2, с. 25].

Не потребує доведення теза про те, що у світі, переповненому рекламою та іншою продукцією мас-медіа, на наші думки, дії та вчинки постійно здійснюється вплив. І саме наявність критичного мислення дозволяє людині не піддаватися вірі в авторитети та вірі у загально визнані істини; сприяє захисту від маніпуляцій ЗМІ, окремих індивідів і держави в цілому. Критичне мислення дає змогу особистості аналізувати, самостійно оцінювати факти, події, явища і, на основі отриманих висновків, формувати власне світобачення. У цьому контексті дослідники розглядають критичне мислення як особистісну якість, що здійснює протиманіпулятивну функцію, а саме як: ефективний спосіб організаційного захисту особистості від інформаційно-психологічних впливів; засіб захисту особистості від маніпулятивного впливу медіа.

Отже, ми дослідили також, що результатом критичного мислення є продукт аналітично-оцінювальної діяльності, яка спрямована на з’ясування істини та відбувається за участі моральної складової (остання є певним регулятором у процесі критичної діяльності, що вказує на морально-регулятивну функцію критичного мислення).

Підсумовуючи розглянуте у цьому підрозділі, зазначимо, що дослідження проблеми через аналіз наукових джерел дало змогу виділити функції критичного мислення, які прослідковуються у визначеннях розглянутої категорії. Тож вважаємо за необхідне навести перелік цих функцій.

Аналітична функція здійснюється через послідовність розумових дій та поділ об’єкта на певні елементи для розуміння його сутності.

Оцінювальна функція полягає в умінні порівнювати, співставляти та виносити відповідні судження стосовно певних речей.

Контролювальна функція передбачає здійснення контролю за процесом критичного розмірковування.

Стимулювальна функція передбачає пошук нового знання.

Коригувальна функція здійснює уточнення інформації на основі критичного аналізу; пов’язана з уточненням зони інтелектуальних пошуків.

Прогностична функція (або прогнозуюча) проявляється у прогнозуванні майбутнього остаточного рішення і починається на першій стадії мислительного процесу.

Рефлексивна функція передбачає самооцінювання індивідом своїх розумових процесів, власних висловлювань, вчинків, діяльності, ставлення.

Функція соціалізації сприяє адаптації майбутнього фахівця до умов сучасного суспільства, яке характеризується постійними змінами в усіх сферах життєдіяльності людини.

Захисна функція критичного мислення здійснюється в умовах інформаційного суспільства, що потребує критичного ставлення особистості до інформаційних впливів, усвідомленого відбору інформації, протистояння маніпуляціям зі сторони ЗМІ, держави, окремих суб'єктів.

Морально-регулятивна функція критичного мислення дозволяє здійснювати критичне мислення не виходячи за рамки моральних загальнолюдських цінностей.

Отже, критичне мислення як властивість особистості є мисленням самостійним, відповідальним, неупередженим; характеризується допитливістю та гнучкістю, наявністю певного рівня сумніву, здатністю до з'ясування причин і передбачення наслідків, до пошуку альтернативних рішень через об'єктивне оцінювання припущень; є засобом від маніпулятивних впливів та сприяє самовдосконаленню індивіда через особистісну рефлексію.

1.2. Критичне мислення у структурі професійної компетентності вчителя англійської мови

Розвиток суспільства знань, європейський вибір України, спрямованість на громадянські цінності зумовлюють перебудову вітчизняної системи професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до міжнародних стандартів вищої освіти. Актуальним є питання: яким має бути сучасний

фахівець, щоб залишатися все життя затребуваним у професійному та соціальному сенсі і, в той же час, щоб зберігати внутрішню гармонію, відчувати задоволення від того, чим займаєшся, відчувати себе особистістю, яка самостійно, без натиску зовні, обирає орієнтири в житті, живе у злагоді з собою та іншими? У своїх дослідженнях ми дійшли певних висновків, які спробуємо викласти в наступних міркуваннях.

Посилаючись на дисертацію О. Комар, наведемо результати опитування американських роботодавців щодо якостей, якими має володіти сучасний фахівець. За результатами ранжування цей перелік виглядає так. На першому місці – «високий рівень освіченості», далі у порядку зменшення наступне: «уміння приймати самостійні рішення», «уміння працювати в групі», «комунікативність», «готовність до перенавчання», «готовність до набуття нових знань» [16, с. 29]. Тут же дослідниця наводить висловлювання професора Дж. Гербста, із його лекцій, присвячених проблемі критичного мислення, який наголошує, що сучасному суспільству потрібні «мислячі індивідуальності, а не маса сліпих виконавців» [16, с. 28].

Загальновизнаним є те, що сьогодні ринок праці вимагає від фахівця не певної кількості знань, а уміння знаходити відповідну інформацію з метою вирішення професійних завдань. «Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти…» [35, с. 15]. Тому, наведені вище аргументи та висновки, зроблені за результатами аналізу значної кількості наукових джерел, свідчать про те, що сучасний фахівець має володіти здатністю до критичного мислення.

Погоджуючись із академіком Н. Ничкало, вважаємо, що професійна підготовка фахівців має бути орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина, формування поколінь, які навчатимуться впродовж життя, розвиватимуть цінності громадянського суспільства,

сприятимуть консолідації української нації та її інтеграції в європейський та світовий простір [30, с. 10].

Необхідно усвідомлювати винятковість вимог суспільства до професійної підготовки сучасного вчителя, що спричинено його особливою соціальною роллю. Надзвичайна увага має приділятися професійному становленню майбутнього вчителя початкової школи, адже саме він закладає фундамент особистості у молодшому шкільному віці.

Розглянемо професійну підготовку майбутніх учителів, що являє собою цілісну педагогічну систему, яка виконує суспільне замовлення з підготовки компетентних фахівців та враховує потреби студентів щодо їх особистісного і професійного становлення [21, с. 165]. Теоретико-методологічну базу удосконалення професійної педагогічної освіти становлять дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, які займалися ґрунтовним вивченням цієї сфери: А. Вербицький, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Сисоєва, В. Сластьонін та багато інших. Окрім того, надзвичайно широкий пласт наукових досліджень спрямований на підвищення якості професійної підготовки саме майбутніх учителів.

Різні аспекти удосконалення професійної підготовки вчителя у контексті модернізації загальноосвітньої школи першого ступеню досліджувала академік О. Савченко [41]; питаннями практичної підготовки займалася Н. Казакова; аксіологічні аспекти професійної підготовки вчителя висвітлені Л. Ткаченко [49]; педагогічні умови формування синтетичного мислення студентів педагогічного коледжу у процесі психолого-педагогічної підготовки досліджувала Л. Семенюк-Іванюк [42]. Об’єктом уваги вітчизняних дослідників стали також: професійно-педагогічна підготовка вчителя (Л. Хомич) [53], формування етичної компетентності (Л. Хоружа), підготовка вчителя до гуманізації виховного процесу (І.В. Казанжи), професійне самовиховання вчителя (О. Кучерявий) [22], підготовка майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій О. Комар [16]. Різні аспекти вказаної проблеми розглядалися також багатьма іншими дослідниками.

Н. Тализіна вважає, що професійна підготовка майбутніх педагогів – це процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних для належного виконання своїх професійних функцій. Ширше поняття «професійна підготовка» розглядає О. Комар, яка вбачає у ньому процес, що не обмежується лише формуванням у майбутніх фахівців спеціальних знань, умінь та навичок, але і відповідних норм поведінки та професійних якостей, необхідних для продуктивної діяльності [16, с. 75].

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Державній програмі «Вчитель», законі України «Про освіту», інших документах, що є законодавчою та концептуальною базою освітньої галузі, знайшли відображення основні вимоги до педагогічних кадрів та їх професійної компетентності. Серед таких: здатність самостійно здобувати знання, адаптуватися до мінливих професійних умов; уміння працювати з інформацією (критично аналізувати, проводити аналогії, установлювати закономірності, робити аргументовані висновки тощо); здатність до критичного осмислення тих процесів, що відбуваються в країні, світі та власному життєвому і професійному просторі; готовність визначати проблеми та знаходити шляхи їх вирішення.

Л. Хомич наголошує, що «кваліфікаційна характеристика дає уявлення про модель спеціаліста певного профілю і є еталоном для досягнення практичної діяльності педагогічного закладу» [53, с. 119]. Указана характеристика включає такі складові: готовність до навчальної роботи; готовність до виховної роботи з дітьми та взаємодії з оточенням; готовність до професійного самовдосконалення.

Аналіз теоретичних джерел показав, що педагогічна дійсність учителя англійської мови характеризується постійним розширенням та ускладненням функцій, до яких на сучасному етапі відносять: навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, комунікативну, культурно-

просвітницьку, соціально-педагогічну, проективну, інноваційну, дослідницько-творчу тощо.

Професор С. Сисоєва, досліджуючи один із аспектів підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі, пропонує перелік рис, необхідних для здійснення професійних функцій учителя:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-проблемний стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);
- проблемне бачення;
- сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм;
- комунікативні здібності;
- високий рівень загальної культури і високий рівень моральної культури;
- здатність до самоуправління [44].

Безумовно цей перелік не є вичерпним. Із кожним роком підвищуються вимоги до майбутніх педагогів, до рівня їх особистісної та соціальної відповідальності за прийняття професійних рішень. Учитель загальноосвітнього закладу забезпечує формування особистості учня у роки його навчання в школі, у період інтенсивного фізичного та психічного розвитку, становлення особистісних якостей.

Аксіомою стало твердження, що педагог, який не володіє моральними цінностями, не здатний виховати моральну особистість. Тому, усвідомлюючи роль педагога у становленні особистості вихованця, до професії вчителя суспільство завжди висувало особливо високі вимоги.

Модернізація освіти передбачає роботу педагога з формування ключових компетентностей школярів, до яких відносять: громадянську активність, толерантність, досвід комунікативної взаємодії, вміння самостійно приймати рішення, уявлення про моральні цінності, здатність «виявляти і оцінювати їх у

життєвих ситуаціях»; формування умінь здійснювати пошук та відбір інформації, розвиток пізнавальної активності тощо [49, с. 53]. Все це є характеристиками особистості, що здатна до критичного осмислення дійсності. Тому, щоб формувати в учнів такі якості, здатності, уміння, вчитель має сам володіти ними.

Спрямованість на компетентнісно орієнтовану модель навчання у загальноосвітній школі зумовлює необхідність переглянути усталені погляди на підготовку майбутнього вчителя англійської мови. Окрім того, емпіричний аналіз засвідчив проблеми у системі професійної підготовки вчителів, що спричинено наступним:

- недостатньо високий рівень підготовки абітурієнтів, що вибирають педагогічний фах, у зв’язку з непрестижністю професії вчителя;
- низька мотивація студентів до навчання та професійного самовдосконалення;
- нездатність майбутніх учителів адаптуватись до змін, що відбуваються в умовах інформаційного суспільства.

Ураховуючи вимоги до сучасного вчителя англійської мови та проблеми, що існують у професійній педагогічній освіті, вважаємо, що саме формування критичного мислення майбутнього педагога сприятиме вирішенню завдань якісної професійної підготовки, які ставляться у рамках компетентнісного підходу. Останній передбачає, що індикаторами результатів освіти на сучасному етапі функціонування вищої школи стають компетентності, які визначають готовність випускника до професійної діяльності.

Компетентнісний підхід як один із орієнтирів сучасної освіти відображений у документах, що стосуються удосконалення освітньої галузі в межах європейського простору, серед яких Стратегія ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012-2015 роки, Педагогічна Конституція Європи (2013) та інші.

У Національній стратегії наголошується, що для здійснення «нового якісного прориву» у вищій освіті необхідно забезпечити розроблення нового покоління галузевих стандартів вищої освіти. Складові галузевих стандартів

розробляються на основі компетентнісного підходу до організації навчального процесу з урахуванням світового досвіду, положень Національної рамки кваліфікацій (2011 р.) та інших державних документів у галузі освіти. Затверджена Національна рамка кваліфікацій метою професійної підготовки майбутнього вчителя визначає набуття ним професійної компетентності, що включає знання, розуміння, уміння, цінності, особисті якості [49].

У Методичних рекомендаціях з розроблення складових Галузевих стандартів вищої освіти вказано, що зміни, які відбуваються у професійному просторі фахівця потребують формування у нього здатності «перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей». Випускник вищого навчального закладу, «…має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним під час вирішення будь-яких завдань (задач), що ставить перед ним життя». Підготовка такого фахівця можлива через застосування освітніх технологій [28, с. 2].

І. Драч переконує, що необхідність вирішення проблеми якісної підготовки майбутніх фахівців «актуалізує ідеологію компетентнісного підходу до професійної підготовки», відкриваючи можливості для визнання компетентнісної парадигми підґрунтям «для підвищення якості освіти, забезпечення системності професійної підготовки випускників, формування їхньої готовності успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності» [9, с. 5]. Дослідниця наголошує: «За цією парадигмою очікуваним результатом освітнього процесу є не система знань, умінь і навичок, а набір заявлених державою ключових компетенцій, без яких неможлива діяльність сучасної людини в інтелектуальній, комунікаційній, суспільно-політичній, інформаційній та інших сферах» [9, с. 4].

Вітчизняні та зарубіжні науковці активно звертаються до проблеми компетентнісного підходу, серед них В. Байденко, І. Зимня, А. Маркова, Дж. Равен, А. Хуторський та багато інших. Безпосередньо різні аспекти професійної компетентності майбутніх учителів висвітлені у працях Н. Бібік,

О. Овчарук, О. Пометун, С. Сисоєвої та інших дослідників.

Вітчизняний науковець Н. Бібік указує, що компетентнісний підхід як засіб оновлення змісту освіти викликає як зацікавленість, так і спротив серед освітянської спільноти. Він у свідомості адептів цього підходу протистоїть ЗУНам в освіті та всьому негативному, що з ними пов'язують: з переважанням фактичного, інформаційного елемента; недостатністю в учнів умінь застосовувати знання в різноманітних ситуаціях для виконання практичних і теоретичних завдань, тобто умінь користуватись знаннями [3, с. 47].

З'ясуємо сутність понять «компетенція» та «компетентність». Аналізуючи останні дослідження, ми прийшли до висновку, що науковці розділили поняття «компетентність» і «компетенція», які розглядалися інколи як тотожні, тому у деяких наших наступних посиланнях на більш ранні джерела зі вказаної проблеми може спостерігатися взаємозаміна цих термінів.

Поняття «компетенції», на думку Л. Ткаченко, включає «знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина … життя з іншими в соціальному контексті)» [49, с. 57].

«У понятті «компетентність» відображається практична спрямованість освітнього процесу. Компетентність формується і проявляється у практичній діяльності, передбачає ефективну діяльність…». «Вона вбирає в себе як знання, уміння, навички, так і певний рівень розвитку різних особистісних здатностей (комунікативність, толерантність, духовність і т. ін.), які в сукупності забезпечують високі результати» [17, с. 18].

Щодо професійної компетентності вчителя, ґрунтовним, на нашу думку, є визначення, запропоноване Л. Карповою. Дослідниця розглядає професійну компетентність учителя як інтегроване особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Професійна

компетентність учителя не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього (вчителя) вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов’язаних з освітою [13].

Л. Карпова вважає професійну компетентність динамічним утворенням, змістовне наповнення та якісний рівень якого залежать від певних чинників, серед яких: зміни, що відбуваються у суспільстві та освітній галузі; соціальні та економічні причини; рівень розвитку психолого-педагогічної науки тощо. Спираючись на роботи Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова та інших науковців дослідниця визначає структурні компоненти професійної компетентності вчителя, що охоплюють три сфери – мотиваційну, предметно-практичну та сферу саморегуляції. Перша представлена загальнокультурною, особистісно-мотиваційною та соціальною компетентностями, які включають мотиви, ціннісні орієнтації, гуманістичну спрямованість вчителя, прояви толерантності. Предметно-практична характеризується сукупністю знань, умінь та якостей, передбачає розвиток певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, соціально-наукової, комунікативної тощо. Сфера саморегуляції включає психологічну компетентність, а саме: знання психології особистості учня, володіння уміннями і навичками управління вольовою та емоційною сферами, сформованість рефлексії тощо [13].

Важливість формування критичного мислення майбутніх учителів **англійської мови** ставить перед необхідністю з’ясувати його місце та значення у системі професійної підготовки, що ґрунтується на засадах компетентнісного підходу. Це актуалізується ще й тим, що дослідники останнього десятиліття все більше визнають взаємозалежність між рівнем розвитку критичного мислення і формуванням компетентностей майбутніх фахівців. І. Зимня, А. Коржуєв, В. Попков, О. Рязанова вважають, що наявність високого рівня розвитку критичного мислення сприяє формуванню компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності майбутніх фахівців. Окрім того, критичне мислення розглядається як власне компетентність.

Так, у книзі «Ключові компетентності» вказано, що в сучасних умовах інформаційного суспільства завданням системи освіти є формування критичного мислення і навичок самостійного пошуку та використання інформації. Міжнародна комісія Ради Європи сформулювала поняття «компетентностей» як логічно визначеного ряду: вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись. Компетенції, які окреслює Єврокомісія мають підтримуватися певними здатностями, серед яких на перше місце виходить критичне мислення.

Світова педагогічна спільнота країн, що сповідують демократичні цінності, серед складових компетентностей називає характеристики критичного мислення або власне критичне мислення. Так, освітяни Австрії виділяють предметну компетенцію, яка розглядається як можливість незалежного оперування знаннями та його критичним відображенням. Бельгійські експерти однією із категорій розподілу компетенцій вважають здатність діяти та думати самостійно та вміння критично мислити. Вони ж указують на необхідність гнучкості та адаптивності особистості. Німецькі педагоги однією із фундаментальних компетенцій називають навчальну, що включає навчання протягом життя та навчання навчатися. У Нідерландах виділяють компетенції ефективного набуття нових здібностей, до яких відносять критичне мислення [17].

Дж. Равен наголошує, що компетентність включає в себе багато компонентів, інколи не залежних один від одного. Аналізуючи перелік цих компонентів компетентності виділимо наступні: готовність і здатність навчатися самостійно, самостійність мислення, готовність вирішувати складні питання, впевненість у собі, здатність приймати рішення та власне критичне мислення.

Розглянемо перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами та зупинимося на характеристиках компетентностей, які є ознаками критичного мислення.

Уміння вчитись. Наявність цього вміння сприяє пізнавальній активності,

ініціативі. Дає змогу людині, яка звикла самостійно вчитися, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації та шляхи розв'язання проблем. Уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

Соціальна компетентність проявляється у здатності до ініціативи, у вмінні брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

Загальнокультурна компетентність передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, що дозволяє особистості «опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах різноманітності світу й людської цивілізації».

Здоров'язберігаюча компетентність представляє характеристики, властивості особистості, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я – свого та оточення. До життєвих навичок, що сприяють духовному та психічному здоров'ю, відноситься адекватна самооцінка, здатність до варіативності у розв'язанні проблем; здатність вибирати оптимальні рішення.

Окрім указаних вище до Переліку відносяться також компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій; підприємницька та громадянська компетентності [17, с. 85]. Необхідно наголосити, що все більше науковців однією із ключових компетентностей сучасного вчителя визнають громадянську, яка розглядається як сукупність здібностей, що сприяють активній позиції щодо поліпшення суспільного життя. Визначальною характеристикою особистості, що володіє вказаною компетентністю є громадянськість, яка розглядається як «здатність людини реалізовувати свої права та свободи, поважати права й свободи інших громадян, розуміти власну відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки й вибір» [17, с. 66].

Важливими складниками громадянськості є «поінформованість людини з питань розвитку демократії в різних країнах світу і в Україні, …вироблення

умінь і навичок, необхідних для компетентної участі в громадсько-політичному житті нашої країни; активна громадянська позиція, «критичне та конструктивнотворче ставлення до соціального середовища» [17, с. 66]. Звідси – переконання: вища освіта має бути спрямована на формування у майбутніх педагогів громадянських цінностей з метою участі їх у демократичних процесах сучасного суспільства.

У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» О. Овчарук наводить результати досліджень зарубіжних фахівців, які, визначаючи систему освітніх індикаторів з точки зору результативності та ефективності освіти, вказують на критичне мислення як невід'ємне явище компетентнісного підходу [17]. О. Пометун, розглядаючи досвід естонських шкіл у контексті впровадження компетентнісного підходу, вказує: «Навчальна компетентність передбачає, що учень уміє застосовувати різноманітні стратегії навчання; мислить критично, вміє аналізувати й оцінювати хід своїх думок і дій, критично приймає рішення стосовно будь-яких думок чи поглядів…» [35, с. 23].

Дослідниця І. Родигіна визначає суть компетентності вчителя чіткою формулою: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення [39].

Зупинимося коротко на професійній значущості критичного мислення для сучасного фахівця освіти. У практичній діяльності вчителя наявність критичного мислення дає змогу: знаходити шляхи формування компетентностей учнів, що визначені новими стандартами загальноосвітньої школи, через доцільний вибір методів та прийомів; об'єктивно планувати зміст навчання із врахуванням міжпредметних зв'язків; здійснювати критичний аналіз власної педагогічної діяльності; оцінювати засоби навчання (це стосується, зокрема, вибору підручників та технічних засобів навчання); створювати власні технології на основі критики існуючих з тим, щоб упроваджувати їх у навчально-виховний процес задля підвищення його ефективності.

Спираючись на аналіз джерел, зазначимо, що у сучасних вітчизняних закладах поширеним є запровадження педагогічних інновацій часто як «модного» атрибуту, а ніяк не засобу вирішення проблем навчання та виховання. Вважаємо, що тільки педагог, який здатний до критичного осмислення педагогічної дійсності та власного досвіду, здатний до вибору найдоцільніших підходів, методів, засобів.

Отже, ми з'ясували наступне: професійна компетентність майбутнього вчителя англійської мови є складним інтегративним утворенням, що поєднує професійні та особистісні складові, необхідні для ефективного здійснення педагогічної діяльності. Критичне мислення є важливим компонентом цього утворення, визначене як одна із компетентностей або як необхідна умова формування складових професійної компетентності майбутнього педагога.

Окрім того, здійснений аналіз підводить нас до визнання актуальності оновлення підходів до вирішення завдань професійної підготовки конкурентоздатного фахівця. Якщо кваліфікаційний підхід ґрунтується на традиційному навчанні, то компетентнісний (формування певних компетентностей) може бути реалізований за умови впровадження сучасних технологій, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності та готують особистість до функціонування в умовах динамічного демократичного суспільства.

1.3. Структура критичного мислення майбутнього вчителя англійської мови

Концептуальним підґрунтям для визначення структури критичного мислення стали: аксіологічний підхід, діяльнісний підхід, ідеї когнітивної психології, теорії особистості в частині її структурних компонентів, підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників до визначення складових критичного мислення.

Т. Хачумян основним у структурі критичного мислення визнає інтелектуально-процесуальний компонент, тобто сукупність специфічних умінь та навичок, найістотніші із яких: інформаційно-гностичні, контрольно-рефлексивні, дослідницькі [52]. В. Конаржевська виділяє такі компоненти критичного мислення: мотиваційно-ціннісний (система мотивів і цінностей, що стимулюють розумову активність особистості), когнітивний (знання про сутність і методи критичного мислення), процесуальний (інтелектуальні уміння), рефлексивно-оцінний (уміння аналізувати, оцінювати та коригувати власну діяльність та діяльність інших), емоційно-вольовий (емоційне ставлення до навколишнього світу, вольові якості) [18].

Л. Києнко-Романюк розглядає наступні складові критичного мислення: мотиваційний (ставлення до навчання, рівень потягу до самоствердження, усвідомлення життєвої цінності інформації, бажання перевірити свої можливості, схильність до змагання), змістовий (достатній рівень первинних знань, знання про прийоми аналітично-ментальних розумових дій, раціональні й ефективні методи навчання і самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення, оцінювання значення отриманих знань), інтелектуально-процесуальний (спроможність «здійснювати процес», володіння ефективними прийомами для вирішення завдання) та емоційно-вольовий компоненти (наполегливість, воля, цілеспрямованість, вміння зберігати позитивний емоційний стан під час пошуків шляхів вирішення проблеми) [14]. Стосовно емоційно-вольового компоненту маємо уточнити, що наполегливість та цілеспрямованість, які дослідниця ставить в один ряд із волею, є головними якостями волі, тому вважаємо такий вибір не зовсім коректним.

Здійснивши критичний аналіз підходів дослідників щодо визначення компонентного складу критичного мислення, виокремимо такі компоненти критичного мислення майбутнього вчителя: особистісно-мотиваційний, когнітивно-праксеологічний, емоційно-вольовий.

Оскільки мисленнєва діяльність не може бути ізольована від суб’єкта, можна говорити про мислення не тільки як про інтелектуальний процес, але як

процес особистісний, адже рівень критичності визначається в тому числі загально особистісними якостями, установками та переконаннями. Одним із компонентів критичного мислення Л. Ткаченко вважає особистісно-мотиваційний. Саме з мотиваційної складової має ставитися питання розвитку у студентів критичної думки [49, с. 75].

Мотиви – це те, що спонукає індивіда до діяльності, в тому числі навчально-пізнавальної. Ставлення до навчання як до засобу досягнення професійної підготовки утворює мотивацію учіння, структура якої може бути багатозначна: професійна мотивація (бажання отримати освіту); пізнавальні мотиви (задоволення від самого процесу навчання та бажання отримати нові знання); прагматичні мотиви (перспектива мати високий заробіток), соціальні мотиви (бажання принести користь суспільству); особистісні мотиви (перспектива мати певний статус у суспільстві).

Учені, сферою інтересів яких є мотивація навчальної діяльності, вказують на взаємозв’язок мотивів зі спрямованістю особистості. Мотивація – це система спонукань, які зумовлюють активність індивіда і визначають його спрямованість.

Специфіка роботи вчителя полягає у тому, що кожного дня він покликаний вирішувати безліч педагогічних ситуацій, пов’язаних зі сферою міжособистісних стосунків.

Цінності у професійній підготовці майбутнього фахівця розглядаються як основа регуляції професійної діяльності, що впливає на прийняття рішень. Сукупність педагогічних цінностей, усвідомлених особистістю вчителя, які утворюють основу спрямованості особистості та виступають регулятором ставлення учителя до оточуючої дійсності, власної діяльності, людей, дослідниця Ю. Райсвих розглядає як професійно-педагогічні ціннісні орієнтації.

Ціннісні орієнтації детермінують поведінку, регулюють професійну діяльність майбутнього вчителя англійської мови. Однак, варто зазначити, що ціннісні орієнтації особистості не завжди збігаються з цінностями суспільства. Останні стають стимулами, спонукають до дії лише за умови, якщо вони

усвідомлюються людиною і стають її особистісними цінностями, переконаннями, ідеалами, цілями. Тому, виходячи з вище розглянутого, погоджуємося, що формування критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки має відбуватися на аксіологічних засадах.

Мислення людини може удосконалюватися лише у процесі обміну думками з іншими. Це вказує на ще одну важливу складову критичного мислення – уміння комунікативної взаємодії.

Учитель англійської мови є носієм соціально очікуваного стилю поведінки, способу життя; особливість його соціального статусу вимагає не тільки професійних знань та умінь, але й особистісних якостей, що мають орієнтацію на громадянські цінності.

Важливою якістю сучасного вчителя англійської мови є громадянська активність, яка відображає його ставлення до проблем суспільства та сприяє прагненням педагога впливати на процеси, що відбуваються в соціумі. Тут звернемось до професора О. Безпалько, яка розглядає активність соціальну, що «…залежить від співвідношення між соціальними обов'язками особистості у суспільно значущій діяльності та суб'єктивними установками на діяльність; її розвиток відбувається через систему зв'язків людини з навколишнім соціальним середовищем у процесі пізнання, діяльності і спілкування. Соціальна активність проявляється, як здатність діяти свідомо, не тільки пристосовуючись до зовнішнього середовища, але й цілеспрямовано змінюючи його» [1]. І. Зязюн підкреслює, що учитель «завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводирем у майбутнє» [12, с. 18].

Отже, одним із завдань вищої школи в умовах інтеграції України в європейський освітній простір є підготовка майбутніх учителів англійської мови до розбудови громадянського суспільства, до формування громадянськості у підростаючого покоління. Важливо, щоб студент

усвідомлював соціальну значимість педагогічної діяльності, адже перед ним стоїть складне завдання: навчити підростаюче покоління аналізувати те, що відбувається у власній країні та за її межами, навчити відмовлятися від звичних стереотипів, від того, що не витримує критичного осмислення і не сприяє вирішенню особистих та суспільних проблем. Тому тільки громадянська позиція, громадянська активність та громадянська відповідальність педагога можуть сприяти ефективному здійсненню процесу виховання підростаючого покоління.

Л. Києнко-Романюк пропонує формувати у сучасної молоді моральне критичне мислення, яке вона бачить як різновид критичного. Оскільки мораль не є чимось усталеним, тим більше у відкритому суспільстві, якому притаманні швидкоплинні зміни, де в умовах полікультурності, плюралізму думок частіше спостерігається розходження у тому, що є «добре», і що є «погано», важливо орієнтуватися на громадянські цінності, які традиційно сповідуються західною цивілізацією [14]. Таким чином пропонуємо як різновид критичного мислення – громадянське критичне мислення, яке Л. Ткаченко визначає як таке, що дозволить майбутньому фахівцю здійснювати педагогічну діяльність на засадах гуманізації та демократизації; сприятиме об’єктивному оцінюванню тих процесів, що відбуваються у країні та світі, у власному життєвому просторі людини, формуванню активної та відповідальної позиції щодо участі у державотворчих процесах та демократичних перетвореннях [49]. До його складових відносимо, зокрема, громадянську свідомість, громадянську позицію, громадянську активність, громадянську відповідальність.

У вітчизняній освіті дискутується питання стосовно підготовки особистості, якій жити та взаємодіяти в умовах громадянського суспільства. Поняття громадянин вийшло за межі його вузького розуміння, адже говориться про громадянина Європи, громадянина світу. У сучасному світі, в силу мобільності індивіда, значно зростає ймовірність зіткнення людини із іншими поглядами, іншими культурами, іншими системами цінностей, тому у демократичному суспільстві регулятором діяльності та взаємостосунків мають

бути громадянські цінності, які сповідуються значною частиною цивілізованого простору. Критичне мислення має орієнтуватися саме на такі цінності. Останні забезпечує громадянська освіта, яка навчає особистість тому, як жити в умовах громадянського суспільства та бути активним учасником його розбудови.

Отже, виділимо особистісно-мотиваційний компонент критичного мислення та його складові, а саме: мотиваційна установка на здійснення критичного мислення, усвідомлення цінності критичного мислення як важливої професійної якості, мотивація до професійного самовдосконалення, комунікативні уміння, громадянськість.

Наступним компонентом критичного мислення є когнітивно-праксеологічний. З аналізу наукових джерел встановлено, що інтелектуальні складові критичного мислення найбільше привертали увагу науковців, тому на сучасному етапі є певним чином структурованими.

Американський дослідник Е. Глейзер запропонував перелік інтелектуальних умінь та навичок, що є складовими критичного мислення, а саме: уміння розпізнавати проблему і знаходити шляхи її вирішення, збирати і упорядковувати інформацію, розпізнавати непідтверджені гіпотези та оцінки; уміння точно сприймати та використовувати мовні засоби; уміння тлумачити факти та інформацію, давати оцінку доказам, бачити наявність або відсутність логічних зв’язків між судженнями, робити правомірні висновки та судження і піддавати їх сумнівам, перебудовувати власну систему переконань та формувати правильні судження про явища повсякденного життя.

Л. Ткаченко узагальнює перелік складових критичного мислення у такому вигляді: затримка мислення; узагальнення без надмірного спрощення; розгляд питання з різних аспектів; висування, формулювання, розробка гіпотез; порівняння ідеалів із існуючим станом речей; оцінка надійності інформації; аналіз та оцінювання аргументів, тверджень, переконань, або теорій; вироблення або оцінка конкретних рішень; встановлення міжпредметних зв’язків; уміння виділяти необхідну інформацію; уміння бачити протиріччя суджень; логічність пояснень, умовиводів, прогнозів. Самостійність мислення;

сміливість мислення, упевненість; наполегливість в інтелектуальній діяльності; неупередженість суджень авторка відносить до емоційно-вольового компоненту критичного мислення [49, с. 82].

Розглянемо кожну складову когнітивно-праксеологічного компоненту. Останній включає показники когнітивного компоненту, що свідчать про рівень володіння знаннями про сутність критичного мислення і механізм його здійснення, та показники праксеологічного компоненту, що вказують на рівень володіння певними інтелектуальними уміннями та навичками, які дозволяють здійснювати власне процес критичного мислення. Зазначимо, що праксеологічний підхід забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду [55, с. 177].

Зупинимося на такій важливій складовій критичного мислення як уміння аргументувати свою позицію. Індивід, озброєний сильними аргументами, здатний протистояти навіть таким авторитетам як друковане слово, сила традиції, думка більшості; ним, практично, неможливо маніпулювати. Неодмінною умовою критичності мислення є знання студентом правил логіки. Тому викладачі, на думку вченої, в процесі навчання мають ставити завдання формування умінь розуміти «логічні процедури критичного мислення». Окрім того, важливим є формування умінь виявляти логічні помилки критичної оцінки явищ, поведінки.

За результатами спостережень навчального процесу у ЗВО дослідники прийшли до висновку, що порушення логіки міркувань студентів відбувається насамперед через недостатність аргументованості, у зв’язку з чим можна спостерігати намагання замінити пояснення причини інтерпретацією отриманих фактів. Окрім того, причинами такого порушення є некритичне поєднання несумісних ідей; поспішність у висновках; використання одного терміну у різних значеннях; проблема у виведенні із певного твердження різних наслідків тощо. Таким чином, порушення у здійсненні пізнавальної діяльності

приводить до непродуктивних способів і стилів мислення, що обумовлює наявність у свідомості студентів «помилкових, формальних і взагалі невірних поглядів і уявлень».

Дослідники К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стіл вважають, що критичне мислення має не задовольнятися фактами, а розкривати їх причини і наслідки; передбачати сумнів у загальноприйнятих істинах, виробляти точку зору з певного питання та відстоювати її (точку зору) логічними доводами. Людина з критичним мисленням має уважно ставитись до аргументів опонента і логічно їх осмислювати. Тому критичне мислення не може здійснюватися без використання основних логічних процедур та певного алгоритму дій.

Зупинимося на такому важливому елементі у процесі здійснення критичного мислення, як необхідність дистанціюватися від проблеми. Відкладання прийняття рішення на певний час дає змогу «піднятися» над проблемою з тим, щоб побачити її більш цілісно. При умові, якщо завдання вимагає невідкладного вирішення, необхідно скористатися прийомом «затримки думки».

Е. Тоффлер у другій половині минулого століття звертав увагу на зміни, які наростаючими темпами відбуваються у сучасному світі, та передбачав наслідки такого стану речей. Прискорення змін, на його думку, скорочує тривалість багатьох ситуацій. Це не тільки разюче змінює їх «відтінок», але прискорює їх проходження через канал досвіду. Прискорення ситуацій вимагає набагато більше роботи складних механізмів зосередження, з допомогою яких переключається наша увага з однієї ситуації на іншу. Чим більше переключень, тим менше часу на те, щоб без поспіху заглибитись в одну проблему або ситуацію. Це підводить нас до такої важливої компоненти критичного мислення майбутнього вчителя як здатність стримуватися від судження у процесі народження думки. Якщо думка, яка щойно з’явилася, зразу приймається, це не є критичним мисленням. Тільки обдумування, розмірковування дозволить знайти додаткові факти, які або підтвердять думку, або виявлять її безглуздість. Тому важливим у вихованні критичного мислення

є набуття здатності затримувати висновки, доки не буде здійснений цикл власне критичного мислення.

Наступним у компонентній складовій критичного мислення майбутнього вчителя англійської мови, є уміння точно сприймати та використовувати мовні засоби. Непорозуміння у міжособистісній взаємодії часто виникає саме через відмінності у розумінні змісту того, про що люди говорять. На підтвердження цього Р. Пауль говорить, що для здійснення критичного мислення важливим є вміння індивіда розбиратися у термінах та вміти правильно застосовувати слова або фрази для опису певного феномену [27].

Наступна складова критичного мислення, яку виділяють Дж. Дьюї, А. Липкіна, Л. Рибак, Д. Халперн та інші – це гнучкість мислення. Вона полягає в умінні людини відмовитися від неправильних припущень, початих дій, якщо виявиться, що дії не відповідають умовам і вимогам завдання, яке вирішується. «Людина із критичним складом розуму ніколи не вважає свої та чужі твердження абсолютно правильними і вичерпними. Вона здатна відмовитися від певних суджень, якщо останні не відповідають дійсності і шукатиме нових шляхів розв’язання проблеми» [6].

Гнучкість розуму виявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії при зміні ситуації; це вміння змінювати припущення, обраний шлях у вирішенні проблеми, коли змінились умови, це готовність змінювати тактику і стратегію розв’язання завдань, «звільняючись від залежності закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв’язання аналогічних завдань». Інертність є протилежністю гнучкості розуму і «виявляється… у здатності мислити лише звичним способом» [11, с. 167]. Ця складова є досить важливою як в умовах динамічних процесів сучасного суспільства, так і безпосередньо в умовах здійснення педагогічної діяльності.

Однак, перш ніж критично оцінювати певну ситуацію, явище, вирішувати проблему, людина має орієнтуватися в певних питаннях, володіти знаннями, що стосуються конкретної наукової галузі. Тому конструктивне критичне мислення передбачає володіння певними знаннями про те, стосовно чого

виноситься критичне судження, інакше воно (критичне мислення) перетворюється на критиканство.

До складових критичного мислення належать також аналітичні уміння (уміння аналізувати проблему).

Отож, виокремимо когнітивно-праксеологічний компонент критичного мислення: аналітичні уміння; узагальнення без надмірного спрощення; уміння знаходити суперечності; уміння визначати проблему; уміння правильно застосовувати терміни; уміння аргументувати; здатність до альтернативності; здатність до затримки мислення; гнучкість мислення.

Оскільки на якість мислення впливають почуття, воля, рівень домагань та самооцінка особистості [11, с. 151], однією із компонентних складових критичного мислення майбутнього вчителя визначаємо емоційно-вольову.

Для здійснення критичної мисленнєвої діяльності надзвичайно важливим є наявність достатнього рівня сформованості вольової сфери особистості. Критичне мислення вимагає терпіння, інтелектуальної наполегливості, щоб бути готовим до «довгої боротьби з плутаницею та невирішеними питаннями». Ті, хто мислять критично, усвідомлюють, що для досягнення глибокого осмислення і розуміння потрібний певний час та готовність переборювати труднощі. Якщо в людини відсутня актуальна потреба виконувати певну дію, але при цьому усвідомлюється необхідність виконання, воля створює допоміжне спонукання, змінюючи смисл дії, ситуації на більш важливу [11].

Аналізуючи вольові якості особистості, яка критично мислить, спостерігаємо пряму залежність між рівнем сформованості вольової сфери студента та здатністю здійснювати процес критичного мислення. Отож, розглянемо позитивні вольові якості, до яких відносять терпеливість, витримку, сміливість. Терпеливість – це уміння підтримувати інтенсивність роботи у разі виникнення внутрішніх перешкод, а саме, втома, поганий настрій тощо. Витримка є здатністю швидко гальмувати, або послаблювати дії, почуття та думки, що заважають прийняттю рішення. Сміливість пов’язана з умінням протистояти страху і йти на виправданий ризик задля досягнення мети [48]. Ця

якість є необхідною для здійснення критичного мислення, оскільки дуже часто людині доводиться відстоювати свою точку зору перед впливовими, авторитетними людьми. Інколи складно висловлювати свою точку зору, якщо вона йде у розріз із думкою колективу, однак наявність цієї вольової якості дозволяє не піддаватися конформізму.

Ці базальні (первинні) якості є підґрунтям для формування системних якостей. Тому низький рівень базальних якостей волі ускладнює утворення системних вольових якостей, таких як наполегливість, рішучість, самостійність, ініціативність тощо [56], необхідних для здійснення критичного мислення.

Особливу увагу дослідники приділяють такій складовій критичного мислення як самостійність. «Самостійність – це вміння обходитись у своїх діях без чужої допомоги, а також уміння критично ставитись до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань. Самостійність особистості виявляється у здатності за власним почином організовувати діяльність, ставити мету, у разі необхідності, вносити у поведінку зміни. Самостійність є однією з найважливіших характеристик критичного мислення, за відсутності якої власне сам процес критичного мислення не може бути здійсненим.

Проявом несамостійності особистості та певною перепоною у розвитку критичного мислення є конформізм – орієнтація особистості, що виявляється не в самостійному, глибоко продуманому виборі життєвих і соціальних цінностей, а лише в пасивному, пристосовницькому ставленні до існуючого стану речей. Конформіст – це той, хто без критичного підходу погоджується із судженнями, які переважають у певному оточенні, замовчує власні погляди, пасивно реагує на те, що відбувається.

Л. Києнко-Романюк включає до складу критичного мислення власні об’єктивні оцінки особистості, погляди на різні явища, події, людину, сенс її життя, що розвиває вміння протистояти експансивному нав’язуванню ззовні кимось визначених еталонів та орієнтирів [14]. Критичне мислення передбачає усвідомлення необхідності вияву своєї позиції, уміння не піддаватися впливу

чужих думок без їх належного усвідомлення, дозволяє людині «мати власну думку, свої погляди і судження» [18].

Процес критичного мислення супроводжується певним емоційним станом особистості. Психологи виокремлюють дві основні функції емоцій і почуттів: оцінну та спонукальну. Оцінна функція полягає в тому, що дійсність ніби позначається людиною позитивними або негативними знаками. Спонукальна функція емоцій полягає в тому, що вони (емоції) визначають спрямованість діяльності, забезпечуючи її пристрасністю. У той же час, емоції можуть як стимулювати діяльність, так і заважати їй [10, с. 335].

Потрібно пам’ятати про те, що наші почуття впливають на наше мислення і можуть мати негативний вплив на оцінювальну функцію критичного мислення. Це твердження має відношення безпосередньо до діяльності вчителя, особливістю якої є щоденні взаємостосунки з іншими: учнями, їх батьками, колегами.

Розглянемо більш детально як у мисленнєвій діяльності емоційна складова може здійснювати стимулювальну функцію. Почуття, пов’язані з процесом розв’язання тих чи інших теоретичних і практичних задач, з процесом набуття знань, називаються інтелектуальними почуттями. Вони відображають ставлення індивіда до пізнавальної діяльності і виявляються в допитливості, здивуванні, почутті сумніву у правильності рішення, почутті впевненості у правильності висновку, почутті задоволення від процесу мислення.

Емоція здивування, яку викладач може викликати у студента, сприятиме пробудженню пізнавальних мотивів. До цього стосується також висновок: емоція успіху є важливою у пізнавальній діяльності, що необхідно врахувати у процесі формування критичного мислення майбутніх учителів.

Пізнавальні почуття мають такі рівні розвитку: цікавість, допитливість, стійкий інтерес до певної галузі знань, захоплення пізнавальною діяльністю [10].

Важливою складовою критичного мислення є професійна рефлексія.

Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, форма теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення власних дій і їхніх законів [11]. Л. Ткаченко розглядає особистісну рефлексію як механізм самосвідомості, особливий акт самодослідження індивідом власного внутрішнього світу і себе як дослідника [49, с. 90]. А. Бутенко та Є. Ходос у структурі критичного мислення виділяють рефлексію, яку характеризують як критичний розгляд індивідом власних дій, перегляд точок зору, позицій, результатів та перегляд планів у залежності від зміни умов діяльності.

Під кутом професійної компетентності розглядає рефлексію професор А. Рацул. На його думку, це якість учителя, що сприяє особистісно-професійному розвитку. Роль рефлексії полягає «у переосмисленні особистісного та професійного досвіду, що сприяє формуванню нових професійних еталонів і стандартів, які стимулюють розвиток» [38, с. 37]. Дослідники визнають наступне: якщо предметом рефлексії виступає педагогічна діяльність учителя, то це є педагогічна рефлексія. Педагогічна рефлексія вчителя забезпечує як об'єктивацію власного досвіду, так і розуміння досвіду інших [29].

Отже, професійна рефлексія є невід'ємною складовою критичного мислення вчителя англійської мови, яка здійснює контрольно-оцінювальну функцію, спрямовану особистістю на себе та аналіз і оцінку своєї професійної діяльності. Тому цю складову віднесено до емоційно-вольового компоненту.

Розглянуте вище дозволяє виокремити емоційно-вольовий компонент критичного мислення, а саме його складові: самостійність, наполегливість, сміливість, рішучість, ініціативність, витримка, терпеливість, допитливість, почуття сумніву щодо загальновизнаних речей, відмова від стереотипності, оцінні уміння, рефлексивні уміння.

Отже, критичне мислення як інтегративна професійна якість учителя англійської мови є самостійним неупередженим мисленням, яке виявляється у здатності розв'язувати професійні критичні ситуації через пошук альтернатив,

перегляд стереотипів; є морально-регулятивним засобом діяльності фахівця та сприяє його самовдосконаленню через педагогічну рефлексію.

У процесі теоретичного аналізу формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі професійної підготовки з'ясовано, що критичне мислення як властивість особистості є мисленням самостійним, відповідальним, неупередженим; характеризується допитливістю та гнучкістю, наявністю певного рівня сумніву, здатністю до з'ясування причин і передбачення наслідків, до пошуку альтернативних рішень через об'єктивне оцінювання припущень; є засобом від маніпулятивних впливів та сприяє самовдосконаленню індивіда через особистісну рефлексію.

Аналіз різних поглядів щодо співвідношення творчого та критичного мислення показав, що ці види мислення є важливими у професійній діяльності вчителя англійської мови, однак їх застосування повинно мати чіткі межі, щоб вони не заважали одне одному. Також важливо зазначити, що науковці певний час розглядали критичне мислення як єдине ціле з логічним мисленням.

Було виділено компоненти критичного мислення. Особистісно-мотиваційний компонент критичного мислення представлений наступним: мотиваційна установка на здійснення критичного мислення, усвідомлення цінності критичного мислення як важливої професійної якості, мотивація до професійного самовдосконалення, комунікативні вміння, громадянськість. Когнітивно-праксеологічний компонент включає аналітичні уміння; уміння узагальнювати без надмірного спрощення; уміння знаходити суперечності; уміння визначати проблему; уміння правильно застосовувати терміни; уміння аргументувати; здатність до альтернативності; здатність до затримки мислення; гнучкість мислення. Емоційно-вольова складова критичного мислення передбачає самостійність, наполегливість, сміливість, рішучість, ініціативність, витримку, терпеливість, допитливість, почуття сумніву щодо загальновизнаних речей, відмову від стереотипності, сформованість оцінних та рефлексивних умінь.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ БАКАЛАВРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Дослідження стану сформованості критичного мислення майбутніх вчителів англійської мови

Дослідження проводилося у Запорізькому національному університеті. У експериментальному дослідженні брали участь студенти другого курсу, що навчаються на спеціальності «Середня освіта» за освітньою програмою «англійська мова і література» факультету іноземної філології (26 осіб).

Впродовж експериментальної роботи з'ясовувався рівень сформованості критичного мислення студентів.

Аналіз наукових джерел, дослідження складових критичного мислення вчителя дали змогу стверджувати, що відсутні єдині підходи до визначення критеріїв оцінювання його компонентів (особистісно-мотиваційний; когнітивно-праксеологічний; емоційно-вольовий). Тому ми визначили наступні критерії та показники, за якими з'ясовувався рівень сформованості критичного мислення майбутніх учителів.

Ціннісно-потребовий критерій (особистісно-мотиваційний компонент) характеризується такими якостями майбутнього вчителя:

- громадянськість (громадянська свідомість, громадянська активність, громадянська відповідальність);

- характер ціннісного ставлення майбутнього вчителя до формування критичного мислення (мотиваційна установка на здійснення критичного мислення);

- мотивація до професійного самовдосконалення (мотивація на здобуття професійних знань та сформованість професійних умінь, усвідомлення

значущості професійного зростання);

- комунікативні уміння.

Гностично-процесуальний критерій (когнітивно-праксеологічний компонент) характеризується такими показниками:

- знання про сутність та механізм здійснення критичного мислення;

- сформованість умінь працювати з інформацією з метою вирішення проблем (аналітичні уміння, здатність до узагальнення без надмірного спрощення, уміння знаходити суперечності); уміння аргументувати; здатність до альтернативності та затримки мислення;

- гнучкість мислення (здатність швидко адаптуватися до змінених умов; уміння відмовлятися від неефективних інтелектуальних схем, якщо умови вимагають нових підходів).

Регулятивно-оцінювальний критерій (емоційно-вольовий компонент) можна охарактеризувати наступними показниками:

- самостійність мислення (уміння самостійно формулювати цілі, самостійно приймати рішення у ситуаціях невизначеності, ініціативність);

- соціальна активність та сміливість у висловлюванні власних думок;

- здатність до самоконтролю (контроль над розумовою діяльністю, контроль емоцій та поведінки);

- рефлексивні уміння (уміння аналізувати та оцінювати власну мисленнєву діяльність, поведінку, якості).

На основі виділених критеріїв, показників та ознак їх прояву було уточнено рівні сформованості критичного мислення майбутніх учителів (див. табл. 2.1).

Отже, високий рівень сформованості показників критичного мислення характеризується наявністю всіх (або майже всіх) ознак властивих певному показнику. Середній рівень відображає наявність більшості ознак за кожним критерієм. Низький рівень сформованості показників критичного мислення відображає наявність менше половини ознак від загальної кількості або їх відсутність.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості показників критичного мислення

Критерії	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Ціннісно-потребовий	Високий рівень сформованості комунікативних умінь; наявність високої мотиваційної установки на здійснення критичного мислення; здатність до саморозвитку та самовдосконалення; сформованість гуманних ціннісних орієнтацій; активна громадянська позиція.	Достатній рівень сформованості комунікативних умінь; сформованість певного рівня мотивації до пізнавальної діяльності; спрямованість на соціальні проблеми; усвідомлення можливості власного саморозвитку та періодичне здійснення певних кроків до власного самовдосконалення.	Відсутність допитливості та прояву інтересу; відсутність мотивації до пізнавальної діяльності, до особистісного та професійного саморозвитку; низький рівень сформованості комунікативних умінь.
Гностично-процесуальний	Чіткі уявлення про сутність критичного мислення, його складові та механізм здійснення; уміння визначати та аналізувати проблему, бачити її цілісно; здатність аргументувати позицію; гнучкість мислення; уміння знаходити невідповідності, бачити чужі та власні помилки; наявність інтегративних мислинєвих умінь, що дає змогу вирішувати практичні професійні задачі	Не чітке уявлення студента про сутність критичного мислення; достатній рівень сформованості аналітичних умінь; здатність ситуативно помічати помилки та невідповідності; здатність вирішувати проблеми за відповідним алгоритмом; здатність до аргументації, але можливі відступи перед авторитетною думкою; здатність до формулювання проблеми та постановки цілей, але певні ускладнення, що виникають, вимагають зовнішнього контролю та підтримки; схильність до самоаналізу.	Відсутність або дуже слабке уявлення студента про сутність критичного мислення; порушення логіки дослідження; невміння бачити помилки та невідповідності; лінивість розумових процесів; бажання працювати за зразком або заданим наперед алгоритмом; низький рівень сформованості мислитинєвих операцій.
Регулятивно-оцінювальний	Сформованість вольових процесів, що дає можливість проявляти наполегливість та витримку; сміливість у відстоюванні власної позиції; усвідомлення впливу емоцій на оцінну діяльність; здатність до саморегуляції; наявність рефлексивних умінь, неупередженість в оцінюванні; самостійність	Достатній рівень сформованості вольової сфери; розуміння впливу емоцій на оцінну діяльність, але не постійне врахування цього на практиці; прагнення до самостійного осмислювання інформації; прояви наполегливості, але справа не завжди доводиться до кінця.	Низький рівень сформованості вольових якостей; несамостійність мислення, прояви конформності; відсутність почуття сумніву щодо загальновизнаних речей; стереотипність мислення; нездатність до об’єктивної оцінки; низька здатність до саморегуляції та рефлексії.

Із метою дослідження рівня сформованості окремих складових критичного мислення застосовувався опитувальник Р. Кеттела «Шістнадцять особистісних факторів» (16 PF). Для діагностики був вибраний варіант опитувальника Р.Кеттела (105 питань).

Особливістю проведення діагностики за Багатофакторною особистісною методикою Р.Кеттела є те, що бралися до уваги показники окремих факторів вказаного опитувальника, які були цікаві нам у межах дослідження. Отже, розглянемо ці фактори та їх характеристики.

Фактор В – «інтелект». Низькі оцінки по цьому фактору можуть вказувати на негнучкість мислення, його неорганізованість, високі – мають протилежні характеристики.

Фактор Н – «нерішучість – сміливість». При високій оцінці особистості властива соціальна сміливість та активність, при низькій – невпевненість.

Фактор Q_1 – «консерватизм – радикалізм». Низькі оцінки свідчать про те, що особистість протидіє змінам, із ваганням відноситься до нових ідей, не цікавиться аналітичними та інтелектуальними роздумами. При високих оцінках – досліджуваний критично налаштований, має аналітичне мислення, інтелектуальні інтереси, прагне до поінформованості, спрямований на сприйняття нового, не довіряє авторитетам та не приймає нічого на віру.

Фактор Q_2 – «конформізм – нонконформізм». Низькі показники – це свідчення відсутності у індивіда ініціативи, спрямованість на залежність від інших. При високій оцінці особистість є незалежною, здатною на самостійні рішення, має власну думку і, в той же час, не намагається нав’язати її іншим.

Фактор Q_3 – «низький самоконтроль – високий самоконтроль». На розвинений самоконтроль (внутрішній контроль поведінки) вказують високі показники фактору. Відповідно, низький рівень самоконтролю свідчить про нездатність людини контролювати свої емоції, поведінку та діяльність (в т. ч. мисленнєву), доводити справи до кінця.

Проведене дослідження дало можливість з’ясувати рівні сформованості вказаних показників у досліджуваних студентів.

За фактором В – «інтелект» у 57,7% досліджуваних виявлені низькі оцінки, що може вказувати на негнучкість мислення, його емоційну дезорганізованість; 38,5% студентів мають середній рівень показників по вказаному фактору і тільки у 3,8% майбутніх фахівців виявлений високий рівень, що може свідчити про наявність у них гнучкості мислення.

Фактор Н – «нерішучість – сміливість». Дослідження виявили 13,5% майбутніх учителів, які мають високий рівень розвитку особистості по фактору та проявляють соціальну сміливість і активність, 46,1% студентів мають середній рівень, 38,5% – низький рівень, тобто таким студентам характерні невпевненість та низька соціальна активність.

Фактор Q_1 – «консерватизм – радикалізм». Низький рівень по цьому фактору виявлено у 61,5% студентів, середній – у 34,6%. Тільки 3,9% студентів мають високі оцінки по фактору Q1, що свідчить про критичну налаштованість досліджуваних, інтелектуальні інтереси, прагнення до поінформованості тощо, іншими словами, в таких особистостей наявна мотиваційна установка на здійснення критичного мислення.

Здійснюючи аналіз показників регулятивно-оцінювального критерію ми з'ясували наступне.

Фактор Q_2 – «конформізм – нонконформізм». Низькі показники, які виявлені у 42,3% досліджуваних – це свідчення відсутності у індивіда ініціативи, спрямованість на залежність від інших. При високій оцінці особистість є незалежною, здатною до прийняття самостійних рішень, має власну думку, але таких студентів виявлено лише 7,7%, решта – 50,0% молодих людей мають середній рівень показників по вказаному фактору.

Фактор Q_3 – «низький самоконтроль – високий самоконтроль». На розвинутий самоконтроль (внутрішній контроль поведінки) вказують високі показники цього фактору. Така людина контролює свої емоції та поведінку, доводить справи до кінця. Високий рівень за цим фактором спостерігається у 7,7%, середній – у 57,7%, низький – у 34,6%.

Також у процесі дослідження рівнів сформованості певних складових

критичного мислення був застосований комплекс методів, а саме: бесіда, спостереження, анкетування, вивчення продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик.

Розглянемо можливості використаного методу анкетування. Кожне із запитань анкети (див Додаток А) передбачає з'ясування рівня сформованості певних складових критичного мислення майбутнього вчителя, а саме:

1 питання – самостійність мислення;

2 питання – саморегуляція;

3 питання – конформізм – нонконформізм;

4 питання – здатність до затримки мислення;

5 питання – здатність до альтернативності;

6 питання – вольова сфера;

7 питання – знання про сутність критичного мислення;

8 питання – розуміння механізму здійснення критичного мислення;

9 питання – здатність не піддаватися маніпулятивним впливам;

10 питання – громадянська активність;

11 питання – громадянська позиція та громадянська свідомість;

12 питання – громадянська відповідальність.

Проведення анкетування дало змогу, серед іншого, з'ясувати рівень знань студентів про сутність критичного мислення та механізм його здійснення. Так, більшість студентів мають низький рівень показників за вказаною позицією – 69,2%. На середньому рівні знаходяться 30,8% досліджуваних. Чіткими уявленнями про сутність критичного мислення та механізм його здійснення не володіє жоден студент.

Сформованість умінь працювати з інформацією з метою вирішення проблем (аналітичні уміння, здатність до узагальнення без надмірного спрощення, уміння знаходити суперечності); уміння аргументувати; здатність до альтернативності та затримки мислення досліджували, застосовуючи метод педагогічного спостереження (Додаток Б) у процесі вирішення проблемних ситуацій. Таким чином були з'ясовані рівні сформованості за когнітивним

критерієм: високий – 15,4%, середній – 38,4%, низький – 46,2%.

Із метою визначення рівня сформованості критичного мислення за показниками ціннісно-потребового критерію ми використали опитувальник «Мотивація навчання у ВНЗ» (за Т. Ільїною).

Опитувальник «Мотивація навчання у ВНЗ» дав змогу з'ясувати основні мотивування студентів, а саме: рівень умотивованості на здобуття знань (прагнення до знань, допитливість); професійну мотивацію (прагнення здобути професійні знання та сформувати професійні уміння); прагнення здобути диплом при формальному засвоєнні знань.

За результатами дослідження ми з'ясували наступне: тільки 26,9% студентів (це середній показник по трьох шкалах: «Здобуття знань», «Оволодіння професією», «Отримання диплому») мають позитивну внутрішню мотивацію до пізнавальної діяльності та до оволодіння майбутньою професією, середній рівень сформованості мотивації виявлено у 53,8% досліджуваних; низький рівень сформованості мотивації мають лише 19,2% студентів.

Наступним кроком ми визначили рівні сформованості громадянськості майбутнього вчителя англійської мови. Із метою з'ясування вказаного аспекту критичного мислення, у анкету (див. Додаток А) включені питання № 10-12. Окрім того, був застосований метод вивчення продуктів діяльності. Високий рівень по цьому критерію виявлено у 15,4% респондентів, середній – у 46,2%, низький – у 38,4%.

Регулятивно-оцінювальний критерій містить показник сформованості рефлексивних умінь, які вказують на здатність майбутнього вчителя англійської мови усвідомлювати свої професійні та особистісні якості, здійснювати самопізнання на основі критичного самоаналізу власної особистості з метою подальшого професійного самовдосконалення. Вивчення рівнів сформованості рефлексивних умінь відбувалося із застосуванням методу вивчення продуктів діяльності (аналіз студентських есе, творів-роздумів тощо). Ми отримали наступні показники: низький рівень сформованості рефлексивних умінь мають 53,9% студентів, середній – 34,6%. На високому рівні знаходилося

11,5% майбутніх фахівців.

За допомогою бесід з викладачами, що викладають у досліджуваних був з'ясований рівень сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів. Оцінювалися такі прояви комунікативної взаємодії: здатність слухати і чути, доносити власні ідеї до співбесідника, переконувати; логічно, послідовно та лаконічно викладати думки, правильно використовувати мовні засоби.

Було встановлено, що у 46,2% студентів виявлені низькі показники розвитку комунікативних умінь, 42,3% респондентів знаходяться на середньому рівні розвитку, 11,5% – проявляють ознаки високого рівня сформованості комунікативних умінь.

Узагальнення результатів дослідження за ціннісно-потребовим, гностично-процесуальним та регулятивно-оцінювальним критеріями дало можливість визначити рівні сформованості критичного мислення майбутніх учителів англійської мови, які представлені у табл. 2.2. Середнє арифметичне показників сформованості критичного мислення майбутніх учителів англійської мови представлено на рисунку 2.1.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості критичного мислення майбутніх учителів англійської мови (у %)

Критерії критичного мислення	Рівні критичного мислення		
	Високий	Середній	Низький
Ціннісно-потребовий	14,4	44,2	41,3
Гностично-процесуальний	6,4	35,9	57,7
Регулятивно-оцінювальний	10,6	47,1	42,3
Середнє арифметичне	10,5	42,4	47,1

З таблиці 2.2 та рис. 2.1. видно, що показники критичного мислення майбутніх учителів англійської мови представлені переважно низьким (47,1%) та середнім (42,4%) рівнями. Високий рівень за показниками вказаних критеріїв виявлено у 10,5%. Окрім того, встановлено, що початкові показники рівнів

сформованості критичного мислення майбутніх учителів у експериментальній та контрольній групах суттєво не відрізняються.

Узагальнюючи результати експерименту, необхідно визнати, що навички критичного мислення спостерігаються у майбутніх фахівців зазвичай ситуативно і не мають системності, про що свідчить їх інтуїтивний підхід, адже більшість досліджуваних не можуть пояснити, чому в окремих випадках їм вдається критично осмислити певне явище, а в інших – вони сприймають факти у готовому вигляді, не піддаючи їх критичному аналізу. Студенти також не усвідомлюють сутності критичного мислення та механізму його здійснення. Цей термін у них асоціюється, переважно, із критикою, що спрямована на знаходження негативних аспектів певних явищ та засудження того, що не відповідає прийнятим у певному середовищі поглядам.

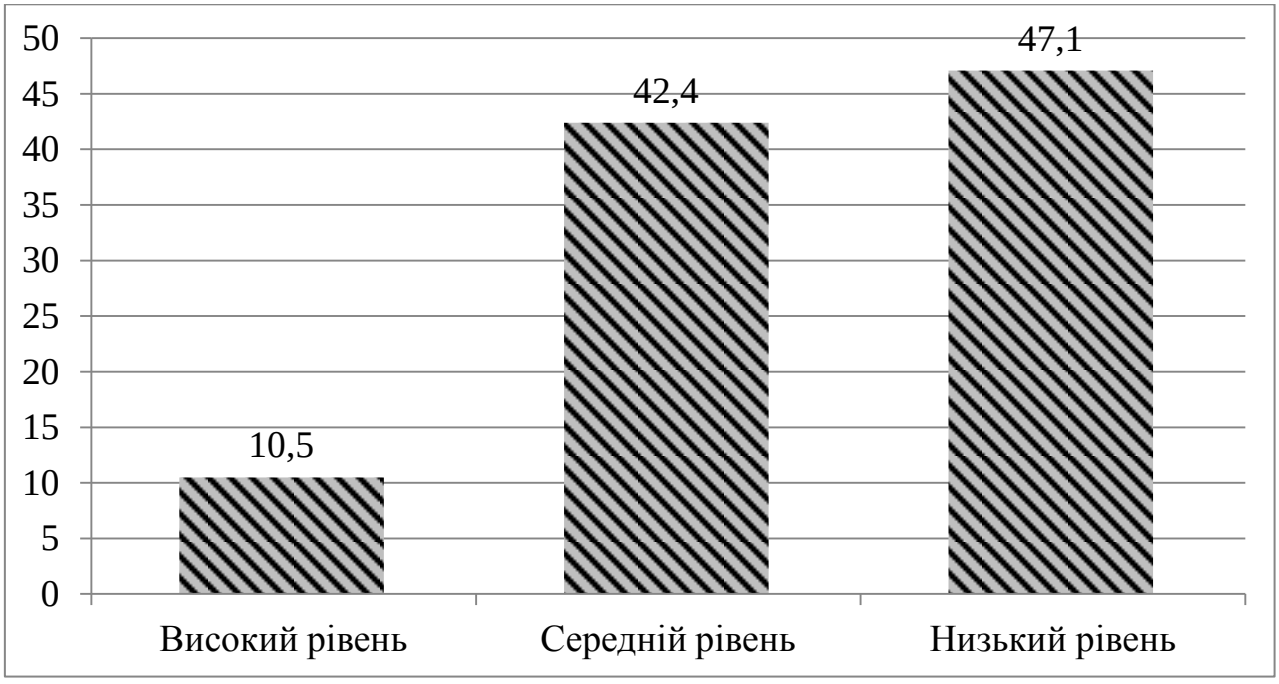

Рисунок 2.1. Показники сформованості критичного мислення майбутніх учителів англійської мови (у %)

Результати дослідження дали нам підстави констатувати, що наявний рівень сформованості критичного мислення досліджуваних є недостатнім і потребує спеціально організованої діяльності з формування важливої цінності сучасного вчителя англійської мови.

2.2. Розробка технології формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови

Для розробки технології формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови треба теоретично обґрунтувати цю технологію.

Аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчить про наявність певного досвіду вирішення проблеми формування та розвитку критичного мислення. Інтерес до проблеми формування критичного мислення спостерігається у другій половині XX століття у передових країнах Європи та США. Л. Ткаченко, досліджуючи підходи західних учених до розуміння критичного мислення, стверджує, що останнє розглядається ними як філософський підхід до освіти, педагогічна технологія (у англо-американській педагогіці) та як ідеологія і культурний феномен (у Німеччині) [49].

Одна із перших технологій, що з'явилася на вітчизняному освітньому просторі у 90-х роках минулого століття – технологія «Розвиток критичного мислення через читання та письмо», розроблена американськими дослідниками, яка знайшла широке застосування в освітньому процесі загальноосвітніх шкіл. На початку 21 ст. її ідеї почали використовувати у вищій школі.

Розглянемо ряд методологічних підходів до формування критичного мислення. Так, Л. Хохлова розробила методику розвитку критичного мислення у рамках викладання філософії, виділяючи педагогічні та методичні умови формування вказаного типу мислення. Розглядаючи критичне мислення як якість мислення, дослідниця пропонує механізм його формування, який полягає в розвитку, закріпленні та використанні навичок проблемного мислення, діалогу, критичного аналізу. Л. Хохлова також наголошує, що стійкі навички критичного мислення переходять у якості критичного мислення [33].

Н.. Мерзликіна розглядає можливість процесу формування критичного мислення при вивченні різних дисциплін за допомогою критично орієнтованих навчальних текстів. Особливістю таких текстів є наявність авторських варіантів осмислення традиційних істин, розповсюджених помилок, міфів тощо. У такі

тексти включається інформація про негативні аспекти прогресивного і про позитивні аспекти регресивного в історії науки та оточуючої дійсності [36].

Дослідження, які стосуються безпосередньо формування критичного мислення майбутніх освітян проводили Є. Ходос та А. Бутенко, які розробили метапредметний курс соціально-гуманітарного спрямування для підготовки педагогів із метою оволодіння ними соціальними компетентностями через розвиток критичного мислення з використанням системи проблемних ситуацій, вправ, ігор, ін. [24].

Зазначимо, що об'єктом уваги вітчизняних дослідників критичне мислення стає зі зміною політичної системи, коли були задекларовані демократичні шляхи розвитку українського суспільства. Так, Т. Хачумян у процесі навчання із використанням інформаційних технологій були запропоновані способи формування критичного мислення, які передбачали виконання різних видів навчальної діяльності: інформаційно-пошукової, розрахункової, дослідницької, контрольно-рефлексивної. Для реалізації запропонованих способів було розроблено комплекс навчально-пізнавальних завдань і допоміжних дидактичних засобів. Виділено методи, прийоми і форми організації діяльності студентів із використанням зазначених завдань [52].

Л. Києнко-Романюк розробляє авторську технологію розвитку морального критичного мислення у студентської молоді, реалізація якої передбачає проходження трьох етапів: попереднього (визначення цілей та завдань, формування ціннісно-орієнтованих установок, підготовку викладача/тренера до формування критичного мислення); безпосереднього етапу (впровадження навчально-методичного комплексу «Розвиток морального критичного мислення» (програма та методичні рекомендації); рефлексивно-підсумкового (аналіз роботи, оцінка результатів, розробка рекомендацій). Особливістю цієї технології є форми: кооперативна робота, фасилітаторська робота викладача/тренера та міжкомандні дебати [14].

В. Конаржевська пропонує технологію формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін

через застосування форм та методів навчання «аналітичних, інтерактивних, тренінгових, тестових, дослідницьких» (за В. Конаржевською), серед яких важлива роль відводиться методам аналізу інформації [18].

Професором Т. Олійник представлений курс «Критичне мислення», в основі якого – «групове навчання/викладання через дискусійні та письмові форми роботи» для студентів-майбутніх учителів та викладачів [31]. Особливістю вказаного курсу є спрямування на вироблення незалежної точки зору щодо вирішення проблем існування сучасного суспільства: глобалізація та особистість, відповідальність та прийняття рішень, права та обов'язки людини тощо.

Із розглянутих підходів та ідей щодо формування критичного мислення виділимо наступні: формування ціннісно-орієнтованих установок; використання проблемних ситуацій, організація дискусійних форм роботи з метою обговорення суспільно важливих проблем; використання критично орієнтованих навчальних текстів при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу; застосування графічних організаторів інформації.

Вчені виділяють два підходи до формування критичного мислення: перший – впровадження у навчальний процес окремої академічної дисципліни або спецкурсу [19], другий – формування критичного мислення у процесі вивчення різних дисциплін (предметів) шляхом впровадження технології (методики) формування (розвитку) критичного мислення та забезпечення відповідних педагогічних умов [49].

Зважаючи на актуальність ідеї розвитку критичного мислення, останнє, має формуватися шляхом впровадження у навчально-виховний процес освітньої технології. Це дозволить змінити підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки процес формування критичного мислення майбутнього фахівця не буде обмежений рамками певного курсу та триватиме протягом навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Педагогічною наукою та практикою нагромаджений певний досвід створення та впровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній

процес з метою вирішення проблем вищої школи. Різні аспекти цього питання розглядали П. Воловик, І. Дичківська, В. Євдокимов, М. Кларін, О. Падалка, О. Пєхота, Г. Селевко та багато інших дослідників.

Зупинимося коротко на визначенні поняття «педагогічна технологія».

Л. Ткаченко бачить педагогічну технологію як закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату у порівнянні із традиційним навчанням [49]..

Деякі вчені розглядають педагогічну технологію як створену адекватно до потреб та можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку та саморозвитку, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності викладача [34, с. 65].

Аналіз робіт дослідників дозволяє виділити такі ознаки педагогічної технології: концептуальність (передбачає опору технології на конкретну наукову концепцію); чіткий опис цілей; поетапне проектування досягнення цілей; керованість педагогічним процесом; алгоритмізованість (передбачає легке відтворення конкретної технології); коригованість (можливість постійного оперативного зворотного зв’язку); результативність (гарантоване досягнення цілей).

У своєї дисертації Л. Ткаченко стверджує, що концептуальним підґрунтям технології формування критичного мислення учителів є поєднання таких методологічних підходів як особистісно-орієнтований, діяльнісний, проблемний та рефлексивний [49, с. 105].

Особистісно-орієнтований підхід, на противагу традиційному, за якого метою підготовки фахівця є передача знань, формування умінь та навичок, розглядає студента як цілісну особистість, як активного суб’єкта, що є

рівноправним учасником навчально-виховного процесу. Роль педагога полягає у тому, щоб допомогти індивіду запустити механізми самовизначення, самореалізації, самовдосконалення, які сприятимуть формуванню критичного мислення та професійному становленню майбутнього фахівця.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає створення освітнього середовища, що включає наступне: суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, побудовані на рівності позицій, взаєморозумінні, активному діалозі, співпраці; індивідуальний підхід до кожної особистості з урахуванням її особливостей; атмосферу доброзичливості; заохочення самостійності, творчості; визнання права кожного на помилку; пріоритет саморозвитку.

Відповідно до діяльнісного підходу індивідуально-типологічні особливості мислення формуються та розвиваються у процесі діяльності, тобто на основі суб'єктивного досвіду особистості. Тому критичне мислення як діяльність, успішно може здійснюватися лише за умови оволодіння студентом засобами і способами цього виду діяльності. Оскільки мислення прямо або опосередковано залежить від мислення інших людей, його формування може здійснюватися на основі спільної пізнавальної діяльності в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії [57, с. 30].

Основою проблемного підходу є вчення про розвиток свідомості людини через вирішення пізнавальних проблем, які містять у собі протиріччя. Суть проблемного навчання полягає у тому, що викладач не пропонує знання у готовому вигляді, а ставить перед студентами проблему, самостійне вирішення якої прокладає їм шлях до нових знань. Основні переваги проблемного підходу такі: у студентів з'являється інтерес до учіння, формується позитивна внутрішня мотивація, стимулюється активність у пізнавальній діяльності, розвиваються такі якості мислення як самостійність, критичність, гнучкість; формуються уміння вирішувати професійні та особистісні проблеми.

Для формування критичного мислення майбутнього фахівця школи важливим є рефлексивний підхід, сутність якого полягає у вдосконалені умінь студентів критично оцінювати власні дії, вчинки, прогнозувати наслідки своєї

діяльності. Рефлексія передбачає самоаналіз свого внутрішнього світу, осмислення своєї поведінки, сприяє професійному самоусвідомленню та впливає на професійну самоідентичність [4, с. 105].

Отже, метою технології формування критичного мислення майбутніх учителів вважаємо – розвиток складових критичного мислення, які представлені особистісно-мотиваційним, когнітивно-праксеологічним та емоційно-вольовим компонентами.

Завданнями технології формування критичного мислення майбутніх учителів визначаємо.

1. Формування стилю мислення, для якого характерні відкритість, гнучкість, рефлексивність, альтернативність точок зору та варіативність рішень, які приймаються.

2. Сприяння формуванню та розвитку інтелектуальних навичок: виділяти причинно-наслідкові зв’язки; розглядати нові ідеї та інформацію в контексті здобутого досвіду; відбирати необхідну інформацію; бачити помилки у розмірковуваннях; уникати категоричності у твердженнях; визначати помилкові стереотипи, що ведуть до неправильних висновків; виявляти упередженість ставлення, думки та судження; відділяти головне від несуттєвого.

3. Формування та розвиток професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця: комунікативності, самостійності, громадянської позиції, громадянської відповідальності тощо.

Технологія формування критичного мислення майбутніх учителів у процесі професійної підготовки здійснюється у три етапи.

Підготовчий етап передбачає, найперше, з’ясування проблем, на вирішення яких буде спрямована технологія. Розробляються лекційні та семінарські заняття.

Основний етап технології передбачає формування складових критичного мислення. Розпочинається цілеспрямована діяльність із формування мотиваційної складової критичного мислення майбутнього фахівця:

впроваджуються у педагогічний процес методи стимулювання інтересу; застосовується методика «Створення ситуації успіху».

Методика «Створення ситуації успіху» є ефективною у формуванні мотиваційної складової та сприяє появі позитивних емоцій у процесі навчання. «Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища» – дає визначення О. Пєхота та інші. Ситуацію успіху особистості розглядають як таку, що може залишити незабутнє емоційне враження в душі людини, різко змінити на позитивне стиль її життя. Створена ситуація успіху дає заряд активного оптимізму та поштовх для розвитку прихованих можливостей особистості [32, с. 43]. Успіх у навчально-пізнавальній діяльності породжує стан піднесеного настрою, переживання радості, щасливих миттєвостей, тому важливо, щоб студент отримував і виконував завдання у тій формі і з таким рівнем допомоги, які дадуть йому можливість успішно справитися з роботою [49, с. 121].

Окрім того, основний етап передбачає впровадження формувальної програми з елементами тренінгу.

Оцінювально-результативний етап технології формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови передбачає оцінку результативності технології.

Перейдемо до розробки самої технології формування критичного мислення майбутніх учителі англійської мови в.

Технологія на першому етапі передбачає проведення низки лекцій (4 лекції по 2 академічні години) та семінарських занять (4 заняття по 2 академічні години), направлених на формування складових критичного мислення.

Лекція «Критичне мислення» спрямована на ознайомлення із вказаним явищем не тільки як якістю мислення, але якістю особистості.

У лекції «Громадянське виховання на сучасному етапі» представлена система громадянського виховання підростаючого покоління та обґрунтована

актуальність формування громадянськості в учнів.

На лекційному занятті «Технологія формування критичного мислення» технологія розглядається як процес, що має певні етапи, характеризується алгоритмізованістю, результативністю тощо. Студенти знайомляться із сутністю поняття «педагогічна технологія». Доводиться, що застосування технологій сприяє ефективнішому вирішенню певних проблем.

Вивчаючи тему «Педагогічна діяльність учителя у суспільстві» (лекційне та семінарське заняття), студенти усвідомлюють соціальну сутність праці вчителя, значущість вибраної ними професії для суспільства. Цьому сприяють: проведення дискусійних форм роботи, написання есе, наприклад, «Чи може моя майбутня професійна діяльність змінити суспільство?», «Чому я обрав професію вчителя?», «Чи зможе суспільство майбутнього обійтися без професії вчителя?».

Вивчення теми сприяє формуванню мотиваційної складової, пробуджує інтерес студента до майбутньої професії, розкриваючи її особливості. Тому, на нашу думку, важливою є робота, спрямована на формування позитивної мотивації до пізнавальної діяльності та, безпосередньо, до здійснення критичного мислення.

Важливим для активізації пізнавальної діяльності, особливо на етапі формування мотиваційної складової критичного мислення, є застосування методики «Створення ситуації успіху».

Тому, працюючи зі студентами, що мають порівняно низький рівень навчальних досягнень, варто використовувати наступні фрази-заохочення: «це цікава думка», «мені подобається хід твоїх думок», «я впевнена, що ти знаєш це і зможеш дати відповідь на моє запитання» (при цьому запитання формулюється таким чином, щоб студент відповів на нього). Це спонукає студента думати, а не намагатися відтворити те, що написано в підручнику чи конспекті. При цьому важливо не залишати поза увагою навіть незначні успіхи студента.

Тема «Культура навчальної праці студента» (семінарське заняття)

включає питання щодо особливостей здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, де розглядається і робота з інформацією. Щоб ефективно працювати з інформацією, навчитися критично підходити до вибору інформаційних джерел, студенти мають усвідомити необхідність та важливість такої діяльності, отримати певні знання щодо прийомів здійснення аналізу й оцінки джерел, оволодіти навичками оцінювання інформації, усвідомити власну відповідальність за її вибір.

Найперше потрібно починати з того, щоб допомогти студенту усвідомити, що інформація, яка знайдена в Інтернеті, має піддаватися сумніву щодо її достовірності та науковості. Звертаємо увагу на інформаційну сторону обраного сайту (ким створений, коли, яка галузь представлена, чи є автор експертом у цій галузі і т.п.). Перевіряємо достовірність інформації за допомогою інших джерел (інші сайти на вказану тематику, енциклопедії, підручники, довідники тощо). Важливим є наявність посилань на інші, більш авторитетні джерела інформації.

Семінарське заняття «Маніпуляції у спілкуванні учасників навчально-виховного процесу» спрямовано на удосконалення мисленнєвої діяльності студентів та розвиток критичного мислення. Студентам пропонується критично осмислити сучасні рекламні ролики за участі у них дітей та молоді і відповісти на певні запитання, наприклад: «Як це впливає на формування особистості?», «Чи не суперечить це педагогічним принципам?», «Чи бачите ви в цьому продукті медіа маніпулятивний вплив? Поясніть, у чому він проявляється», «Чи є це морально?» тощо. Ефективними є дискусії з питань впливу мас-медіа на формування сучасної людини. Також на занятті мають обговорюватися питання маніпуляції людською свідомістю у сучасному світі. Таким чином студенти приходять до висновків, що маніпуляцією людською свідомістю займаються не тільки у повсякденному житті, але над цим професійно працюють певні установи.

На семінарському занятті «Вольові якості як складова критичного мислення майбутнього вчителя» проводиться робота над вольовою сферою

особистості студента. Юнацький вік характеризується інтенсивним розвитком вольових якостей та відносною завершеністю їх формування. Останні стають рисами характеру особистості, тому важливо здійснювати цілеспрямовані виховні впливи, від яких залежатиме процес становлення позитивних вольових рис майбутнього фахівця.

Важливою умовою розвитку волі є інтерес до самовиховання волі. Кожну дію у ситуаціях повсякденного життя можна перетворити на вправу, якщо здійснювати її свідомо, а не за звичкою чи з почуття обов'язку. Призначення волі полягає в тому, щоб спрямовувати, а не примушувати до чогось [10]. Тому ефективними для виховання волі виявилися цілеспрямовані вправи, пов'язані зі свідомим прагненням майбутніх фахівців навчитися володіти собою, опановувати вольовими способами поведінки. Наведемо прийоми самовиховання волі ознайомлення студентів із якими проводилося при розгляді питання професійного самовиховання: Зробіть щось, чого ніколи раніше не робили. Заплануйте що-небудь, а потім здійсніть свій план. Зробіть щось дуже повільно. Коли легше сказати «так», але правильніше сказати «ні», говоріть «ні». Робіть те, що, на Вашу думку, зараз найголовніше. Утримуйтеся говорити те, до чого Вас підштовхують [11, с. 390].

Із метою підвищення ефективності такої роботи, студентам пропонується здійснювати рефлексивну діяльність стосовно використання вище вказаних прийомів самовиховання вольових якостей. Майбутні фахівці мають проаналізувати свої дії, оцінити свої можливості, усвідомити власні досягнення та визнати власні недоліки з метою подолання останніх.

На сьогоднішній день важлива роль відводиться самостійній роботі студентів, яка є визначальним чинником формування самостійності мислення майбутнього фахівця. Беззаперечним є той факт, що знання, до яких людина прийшла самостійно, завдяки власному досвіду та мисленню, стають міцним її здобутком. Розуміння цього спонукало нас розглянути вказаний аспект навчальної діяльності як такий, що має можливості для формування критичного мислення майбутнього вчителя.

У процесі здійснення самостійної роботи формуються та удосконалюються дослідницькі навички та вміння: здатність працювати з кількома теоретичними джерелами одночасно, аналізувати, порівнювати, узагальнювати тощо. Майбутні фахівці вчаться критично осмислювати матеріал, ставити запитання, виробляти власну точку зору. Студенти знаходять головне, порівнюють різні підходи, не залишають нез'ясованими невідомі терміни. Коротко зупинимося на останньому.

Розглянемо можливості позааудиторної самостійної роботи у формуванні критичного мислення студентів. Для сучасного закладу вищої освіти характерними є розширення змісту навчання і, в той же час, скорочення кількості аудиторних годин та збільшення частки програмового матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання. Тому важливо спрямувати самостійну діяльність студента на ефективне засвоєння інформації та формування важливих умінь і якостей, необхідних для здійснення самонавчання майбутнього фахівця. До таких відносяться: формування потреби у безперервній самоосвіті, професійному та особистісному саморозвитку, розвиток вольових якостей, самостійності тощо, що є важливими складовими критичного мислення. Завдання, які мають виконувати студенти передбачають таку діяльність: порівняйте, здійсніть критичний аналіз, дослідіть, з'ясуйте причини тощо.

Також до технології входить формувальна програма з елементами тренінгу. Вона дає змогу ознайомити майбутніх фахівців із сутністю критичного мислення, переконати їх в актуальності розвитку вказаної цінності на сучасному етапі та сформувати певний рівень умінь, навичок, якостей, установок, необхідних для здійснення критичного мислення.

Програма спрямована на розвиток особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, шляхом актуалізації знань у стійкі психічні утворення: вміння, навички, якості, які реалізуються в процесі тренування окремої дії в умовах індивідуалізації, систематичності, повторення і рефлексії.

Метою формувальної програми з елементами тренінгу є формування

компонентних складових критичного мислення студентів у процесі професійної підготовки.

Завдання програми наступні.

1. Ознайомити студентів із сутністю поняття «критичне мислення».

2. Сприяти усвідомленню майбутніми вчителями важливості формування критичного мислення як необхідної особистісної та професійної цінності сучасного фахівця освітньої галузі.

3. Розвивати та формувати компонентні складові критичного мислення майбутнього вчителя.

Структура формувальної програми з елементами тренінгу передбачає проведення циклу занять (8 занять по 2 години).

Заняття 1 «Критичне мислення: сутність та його складові».

Мета заняття – ознайомити студентів із особливостями та ефективністю роботи групи в умовах формувальної програми; допомогти учасникам вивести правила роботи групи та усвідомити важливість їх дотримання; згуртувати учасників, налаштувати на позитивне сприйняття одне одного. Ознайомити учасників із сутністю поняття «критичне мислення», обґрунтувати актуальність формування критичного мислення особистості, мотивувати студентів до розвитку критичного мислення; допомогти студентам усвідомити компонентні складові критичного мислення майбутнього вчителя.

Заняття 2 «Інтелектуальні уміння як складові критичного мислення та їх удосконалення».

Мета заняття – удосконалювати інтелектуальні уміння аналізувати, порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, виділяти головне; формувати уміння студентів бачити логічні невідповідності, з’ясовувати ступінь достатності аргументів при вирішенні проблеми, відрізняти аргументи від припущень, спонукати до відмови від поспішних узагальнень; учити ставити правильні запитання; розвивати гнучкість мислення.

Заняття 3 «Стереотипи та упередження».

Мета заняття – розглянути механізми та причини виникнення стереотипів

та з’ясувати їх роль у сприйнятті людиною дійсності; сприяти усвідомленню студентами впливу стереотипів на наше мислення; стимулювати студентів до висунення нових ідей, які вступають у протиріччя із загальноприйнятими поглядами та стереотипами, спонукати до пошуку альтернативних шляхів вирішення проблемних ситуацій.

Заняття 4 «Емоції та мислення».

Мета заняття – підвести студентів до усвідомлення зв’язків між мисленням та емоціями; формувати уміння розуміти власні емоції та емоції інших.

Заняття 5 «Саморегуляція вчителя».

Мета заняття – сприяння усвідомленню студентами відповідальності за власні емоційні прояви та поведінку, ознайомлення з прийомами саморегуляції, формування уміння здійснювати контроль над власною розумовою діяльністю, емоціями, поведінкою.

Заняття 6 «Конформізм».

Мета заняття – ознайомити студентів із поняттям «конформізм»; формувати у студентів протиманіпулятивні уміння, сприяти прояву активності та сміливості у висловлюванні власних думок, розвивати впевненість.

Заняття 7 «Самовдосконалення майбутнього вчителя».

Мета заняття – спонукати студентів до самопізнання; сприяти усвідомленню необхідності вдосконалення професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя; формувати уміння професійного самовдосконалення; допомогти майбутнім фахівцям усвідомити власний потенціал, визначити орієнтири для особистісного саморозвитку

Заняття 8 «Педагогічна рефлексія майбутнього вчителя».

Мета заняття – ознайомити студентів із поняттям «рефлексія»; удосконалювати уміння самопізнання власної особистості, формувати установки на здійснення рефлексії власних думок та вчинків.

Кожне з занять має відбуватися за таким алгоритмом.

На першому етапі створюється позитивна атмосфера, повторюються

правила роботи в групі, здійснюється зворотний зв’язок про виконання домашніх завдань; повідомляється тема поточного заняття, забезпечується мотиваційне включення учасників у роботу.

На другому етапі майбутні вчителі опановують певними знаннями; формуються та удосконалюються вміння і навички. Після виконаних вправ проводиться обговорення. Однак інколи застосовується прийом незавершеної дії з метою стимулювання творчої пошукової активності майбутніх фахівців. Для надання учасникам необхідної інформації з проблеми використовуються інформаційні блоки – повідомлення, роз’яснення (1-2 хвилини), міні-лекція (7-15 хвилин).

Заключний етап передбачає усвідомлення студентами позитивного досвіду участі у занятті через особистісну і професійну рефлексію. Окрім того, студенти отримують домашнє завдання, спрямоване, зазвичай, на глибоке усвідомлення знань, закріплення і вдосконалення умінь, отриманих на занятті. Знання, вміння та навички, отримані студентами на занятті використовуються в наступній спільній роботі, а також закріплюються у власному досвіді майбутніх фахівців з тим, щоб сприяти розвитку всіх аспектів особистості майбутнього вчителя.

Зміст формувальної програми з елементами тренінгу передбачає наявність інформаційних блоків. Короткі, змістовні інформаційні блоки дають можливість ознайомити студентів із механізмом здійснення критичного мислення, якостями особистості, якій притаманний критичний стиль мислення; з’ясувати важливість інтегративної якості майбутнього вчителя для його професійної діяльності. Це, у свою чергу, сприятиме підвищенню мотиваційної установки на здійснення критичного мислення.

Участь у формувальній програмі з елементами тренінгу як формі взаємодії між учасниками освітнього процесу дасть змогу студентам не лише отримати необхідну інформацію про сутність критичного мислення та механізм його здійснення, але сприятиме формуванню особистісних та професійних складових майбутнього вчителя. Тренінгові вправи спрямовані на формування

та удосконалення умінь майбутнього вчителя: самостійно мислити та приймати рішення, чути альтернативні точки зору, працювати з інформацією, здійснювати контроль над власною розумовою діяльністю, емоціями, поведінкою, а також умінь діалогічної взаємодії та протиманіпулятивних умінь. Вправи будуть сприяти прояву активності та сміливості у висловлюванні студентами власних думок, розвитку впевненості.

Спілкуючись, студенти вислуховуватимуть різні точки зору та їх аргументацію, що дасть можливість порівнювати свої міркування з міркуваннями інших. Протягом тренінгової діяльності здійснюється зворотній зв'язок між учасниками взаємодії. Через моделювання певних ситуацій у майбутніх учителів закріплюватимуться нові форми поведінки. Успішні дії учасників формувальної програми з елементами тренінгу мають підкріплюватися відповідною реакцією групи та згодом переноситися у реальне життя студентів, в тому числі у їх професійну діяльність.

Зупинимося на деяких складових занять, а саме: міні-дискусія, есе, питання для роздумів тощо, які проводяться в рамках формувальної програми з елементами тренінгу. Розглянемо це на наступних прикладах.

Міні-дискусія «Критичне мислення: «за» і «проти». Орієнтовні питання для обговорення: Яким має бути мислення сучасної людини в інформаційному суспільстві? Чи потрібні мислячі громадяни тоталітарному суспільству? Чи може існувати демократичне суспільство без людей, здатних до критичного мислення? Які переваги дає людині критичне мислення? Як можеш ти, як майбутній фахівець, вплинути на суспільні процеси?

Міні-дискусія «Чи може вчитель бути аполітичним?». Орієнтовні питання для обговорення: Чи повинен учитель висловлювати власну точку зору на те, що відбувається в його власній країні? Чи впливають ціннісні орієнтації вчителя на його діяльність? Чи пов'язані між собою цінності і сенс життя людини?

Написання есе за таким запитанням: Чи здатний я сприймати критику на свою адресу, необхідну для мого особистісного та професійного розвитку?

Питання для роздумів: Чи згодні ви із твердженням: «Людина, яка не володіє навичками правильного мислення не є вільною людиною» Або наступне твердження: «Безумством є переконання, що всі люди повинні однаково думати про певні речі».

Впровадження технології формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови передбачає: набуття мотивації на здійснення критичного мислення; усвідомлення можливості самозмін; підвищення рівня впевненості в собі; підвищення рівня соціальної активності; удосконалення умінь комунікативної взаємодії; формування альтернативності поглядів; усвідомлення можливості формування навичок педагогічної рефлексії.

Отже, розроблена технологія формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови сприятиме підвищенню рівня сформованості у студентів критичного мислення, а саме, його особистісно-мотиваційного, когнітивно-праксеологічного та емоційно-вольового компонентів.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що категорія «критичне мислення» перебуває у центрі уваги філософів, психологів, педагогів, однак проблема формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови недостатньо досліджувалася у вітчизняній педагогічній науці.

Складність розуміння досліджуваного явища полягає в тому, що існує чимало трактувань указаного феномену, однак, це свідчить не про розбіжності у поглядах науковців, а вказує на широту досліджуваної проблеми. Тлумачення категорії «критичне мислення», можна умовно розділити на ті, що розглядають указаний феномен як: 1) властивість розумових процесів; 2) когнітивні техніки та стратегії; 3) якість особистості.

Дослідження феномену критичного мислення уможливило узагальнення його функцій, до яких належать: аналітична, оцінювальна, захисна, контролююча, стимулююча, коригувальна, прогностична, рефлексивна, морально-регулятивна та функція соціалізації.

Аналіз стану професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови дозволив з’ясувати, що критичне мислення визначається як складова професійної компетентності вчителя. Наявність критичного мислення дозволяє педагогу здійснювати професійну діяльність на засадах компетентнісного підходу.

У процесі теоретичного аналізу виділені наступні компоненти критичного мислення: особистісно-мотиваційний, когнітивно-праксеологічний та емоційно-вольовий. Критичне мислення як інтегративна професійна якість учителя англійської мови є самостійним неупередженим мисленням, яке виявляється у здатності розв’язувати професійні критичні ситуації через пошук альтернатив, перегляд стереотипів; є морально-регулятивним засобом діяльності фахівця та сприяє його самовдосконаленню через педагогічну рефлексію.

З урахуванням сутності компонентів критичного мислення майбутніх

учителів англійської мови виокремлено критерії та їх показники: ціннісно-потребовий критерій: характер ціннісного ставлення майбутнього вчителя до формування критичного мислення, мотивація до професійного самовдосконалення, громадянськість, комунікативні уміння; гностично-процесуальний критерій: знання про сутність та механізм здійснення критичного мислення, сформованість умінь працювати з інформацією, уміння аргументувати, здатність до альтернативності та затримки мислення, гнучкість мислення; регулятивно-оцінювальний критерій: самостійність мислення, соціальна активність та сміливість у висловлюванні власних думок, здатність до самоконтролю, рефлексивні уміння.

В ході експериментальної роботи було виявлено недостатній рівень сформованості критичного мислення у досліджуваних студентів. Навички критичного мислення спостерігалися у майбутніх учителів англійської мови зазвичай ситуативно і не мали системності, про що свідчив їх інтуїтивний підхід, адже більшість досліджуваних не могли пояснити, чому в окремих випадках їм вдається критично осмислити певне явище, а в інших – вони сприймають факти у готовому вигляді, не піддаючи їх критичному аналізу. Студенти також не усвідомлювали сутності критичного мислення та механізму його здійснення. Це підтвердило необхідність цілеспрямованого формування важливої професійної якості сучасного вчителя англійської мови.

Розроблено та обґрунтовано технологію формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови. Технологія містить три етапи: підготовчий передбачає з’ясування проблем, на вирішення яких буде спрямована технологія; основний – формування складових критичного мислення; оцінювально-результативний – оцінку результативності технології формування критичного мислення майбутніх учителів.

Розроблена технологія формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови сприятиме підвищенню рівня сформованості у студентів критичного мислення, а саме, його особистісно-мотиваційного, когнітивно-праксеологічного та емоційно-вольового компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О. В. Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні. *Вісник психології і педагогіки*. 2012. Вип. 8. С. 12-15.

2. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : дис... канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк, 2006. 215 с.

3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. КИЇВ : К.І.С., 2004. С. 47-52.

4. Бохан М. А., Башинська Н. В., Забелло Л. О., Станевич І. М. Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді. *Нова українська школа*. 2018. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf.

5. Бублик А. О. Генезис ідей формування критичного мислення особистості у працях вітчизняних науковців. URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/3.pdf.

6. Бурлакова І. А. Психологія професійного мислення, готовність до змін. Київ : Вид-во КРЦПК, 2022. 68 с.

7. Громова Н. М. Проблема критичного мислення у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/33688326.pdf.

8. Денисевич О. О. Роль критичного мислення в освітній реформі вищої школи епохи інформаційного суспільства. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*. 2011. № 1. С. 155-159.

9. Драч І. І. Модернізація вищої освіти: методологічні можливості основних парадигм. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 5. С. 3-6.

10. Загальна психологія : підручник / за ред. Р. В. Павелків. Київ : Кондор, 2009. 576 с.

11. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко та ін. Київ : Каравела, 2009. 464 с.

12. Зязюн І. А. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ : Віпол, 2000. 636 с.

13. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 207 с.

14. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2007. 235 с.

15. Колесова О. П. Формування критичного мислення у майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 23 с.

16. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів загальноосвітньої школи до застосування інтерактивної технології : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.

17. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

18. Конаржевська В. І. Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2009. 239 с.

19. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.

20. Костюшко І. В., Гандзілевська Г.Б. Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного вчителя. *ΛΌГОΣ. Психологічні та соціологічні науки*. 2020. URL: https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.10.22.html.

21. Кучерявий О. Г. Самовиховання як шлях морального розвитку і духовної безпеки особистості майбутнього педагога. *Духовність особистості:*

методологія, теорія і практика. 2004. Вип. 3. С. 165-173.

22. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 42 с.

23. Кушнір В. А. Особливості критичного мислення педагога. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 58-60.

24. Лопатюк О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2018. Вип. 64. С. 141-145.

25. 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. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

26. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

27. Методичний бюлетень на тему: «Розвиток критичного мислення» / укл. Г. С. Михайловська. Херсон. URL: https://cnttum.ks.ua/asdasdasdsssa.htm.

28. Методичні рекомендації з розроблення складових Галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / уклад.: В. Л. Гуло та ін. Київ : [б.в.], 2013. URL: http://refs.in.ua/metodichni-rekomendaciyi-z-rozroblennya-skladovih-galuzevih-st.html.

29. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 2. С. 47-57.

30. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9-22.

31. Олійник Т. О. Курс «Критичне мислення» для студентів та викладачів університетів. *Педагогіка та психологія*. 2002. Вип. 22. С. 135-139.

32. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота та ін. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

33. Павлова О. Л., Ларічева Л. В. Методика розвитку критичного мислення у вищій школі. *Проблеми сучасної освіти.* 2019. № 10. URL: https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/16086.

34. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва та ін. Київ : ВІПОЛ, 2001. 503 с.

35. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 15-25.

36. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України : теорія та методика навчання*. 2012. № 4. С. 9-13.

37. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2021. 572 с.

38. Рацул А. Б. Зміст професійної компетентності вчителя. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 88. С. 32-43.

39. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Видавнича група «Основа», 2008. 112 с.

40. Романова С., Денисевич О. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету*. 2009. № 2. С. 113-119.

41. Савченко О. Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти. *Школа першого ступеня: теорія і практика*. 2004. Вип. 10. С. 109-117.

42. Семенюк-Іванюк Л. Ю. Проблема формування синтетичного типу педагогічного мислення в контексті сучасних психолого-педагогічних досліджень. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 1. С. 37-44.

43. Семиченко В. Формування критичного мислення майбутніх

психологів засобами аналізу наукових текстів. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія*. 2022. Вип. 1 (20). С. 114-129.

44. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Полиграфкнига, 1996. 406 с.

45. Твердохліб О. В., Чернікова Н. В., Молчанюк О. В., Пальчик О. А. Критичне мислення як ефективний інструмент конструктивного освітнього середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55 (108). С. 333-340.

46. Терно С. О. Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2013. Вип. 37. С. 301-306. URL: http://istznu.org/page/issues/37/terno.pdf.

47. Терно С. О. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7/8. С. 27-39. URL: http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Statti_z 2012/CTWorld.pdf.

48. Ткаченко Л. І. Феномен критичного мислення у вітчизняних та зарубіжних наукових працях. Наукові записки *Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2011. № 8. С. 15-20.

49. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 278 с.

50. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Основа, 2008. 189 с.

51. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2016. Вип. 20 (2). С. 276-286. URL: https://lib.iitta.gov.ua/707706/1/25.pdf.

52. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2005. 221 с.

53. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових

класів : монографія. Київ : Магістр-S, 1998. 201 с.

54. Храмова В. Л. Критичний начерк філософії Карла Поппера. *Наука та наукознавство*. 2010. № 3. С. 91-109.

55. Чайка В. М. Основні підходи до розробки концепції і системи підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2013. Вип. 2. С. 174-181.

56. Шамлян К. Про структуру вольової організації особистості. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2012. № 4. URL: https://social-science.uu.edu.ua/article/925.

57. Шеремет М. Критичне мислення : діяльнісний підхід. *Шлях освіти*. 2004. № 4. С. 28-31.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Критичне мислення»

1. Зазвичай Ви приймаєте рішення:

а) самостійно;

б) цікавлюсь думкою інших і тільки потім приймаю рішення.

в) я не приймаю рішення самостійно, мені важлива думка авторитетних людей.

2. Чи часто Ви приймаєте рішення, керуючись емоціями, а не розумом?

а) так;

б) інколи;

в) я не піддаюся емоціям і все добре обдумую.

3. Чи висловлюєте Ви свою думку, якщо вона суперечить висловлюванням більшості?

а) так;

б) не завжди;

в) я вважаю, що, зазвичай, більшість права.

4. Чи здатні Ви до непоспішних роздумів про певні речі?

а) так;

б) ні;

в) інколи.

5. Які заняття Вам подобаються більше?

а) коли викладач все «розкладає по поличках»;

б) коли викладач ставить проблемні запитання;

в) коли піднімаються питання, на які немає однозначної відповіді і можуть бути альтернативні відповіді.

6. Чи буває так, що Ви відмовляєтесь думати, коли це складно для вашого

розуміння?

а) часто;

б) інколи;

в) це не про мене.

7. На Вашу думку, яке із визначень, наведених нижче, найбільше підходить до терміну «критичне мислення»?

а) це уміння критикувати інших, їх поведінку, погляди; уміння знаходити недоліки;

б) це самостійне мислення особистості, що передбачає неупереджений аналіз і оцінювання певного стану речей та прийняття самостійних рішень.

в) свій варіант відповіді.

8. Чи перевіряєте Ви інформацію, яку отримуєте із Інтернету, ЗМІ, тощо перш ніж взяти її до уваги?

а) ні;

б) інколи;

в) користуюсь декількома джерелами, щоб порівняти, оцінити, зробити власні висновки та вибрати оптимальний варіант.

9) Чи часто Вами маніпулюють?

а) я не задумуюся над цим;

б) потрібно визнати, що інколи я підпадаю під вплив інших людей, ЗМІ, тощо.

в) ні, я завжди маю власну точку зору.

10. Як Ви ставитесь до того, що відбувається у суспільстві?

а) мене це не стосується;

б) я переймаюсь цим, але від мене нічого не залежить;

в) вважаю, що кожна людина може впливати на процеси, що відбуваються у власному населеному пункті, країні тощо і беру у цьому участь.

11. Як Ви вважаєте, чи повинен учитель бути патріотом?

а) обов’язково;

б) головне, щоб він був професіоналом;

в) ваш варіант відповіді.

12. Чи має брати вчитель відповідальність за майбутнє своєї країни?

а) так;

б) цим мають займатися політики;

в) свій варіант відповіді.

Дякуємо за відповіді.

Додаток Б

Педагогічне спостереження

Мета педагогічного спостереження: дослідження рівня сформованості умінь працювати з інформацією з метою вирішення проблем (у процесі вирішення проблемних ситуацій).

Група _____ ПІП досліджуваного_____			
Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Аналітичні уміння			
Здатність до узагальнення			
Уміння аргументувати			
Уміння знаходити суперечності			
Здатність до альтернативності			
Здатність до затримки мислення			

Декларація академічної доброчесності здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ

Я Яланська Юлія Сергіївна, студентка 2 курсу, форми навчання денна, факультету соціальної педагогіки та психології, спеціальність освітні, педагогічні науки, адреса електронної пошти lucky_753@ukr.net,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Формування критичного мислення майбутніх учителів англійської мови у процесі бакалаврської підготовки» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;
- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;
- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

_____ _____ Яланська Ю. С.

_____ _____ Іваницький О. І.