

Міністерство освіти і науки України

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Кафедра практики англійської мови і методики її навчання

«До захисту допускаю»

Завідувач кафедри практики англійської мови і методики її навчання,
кандидат філологічних наук, доцент

_____ Віра СЛІПЕЦЬКА
«_____» _____ 2025 р.

**Підготовка майбутніх учителів до формування критичного
мислення школярів на уроках англійської мови**

Спеціальність: 014 «Середня освіта. (Англійська мова та зарубіжна
література)»

Освітня програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»

Магістерська робота

на здобуття кваліфікації – Магістр середньої освіти. Вчитель англійської
мови та зарубіжної літератури

Автор роботи Кончак Анна Володимирівна

підпис

**Науковий керівник кандидат педагогічних наук,
доцент Гулич Марія Миколаївна**

підпис

Дрогобич, 2025

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка

Зав. кафедрою

(підпис)

(дата)

Завдання на підготовку кваліфікаційної роботи

1. Тема Підготовка майбутніх вчителів до формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови
2. Керівник Гулич Марія Миколаївна
3. Студент Кончак Анна Володимирівна
4. Перелік питань, що підлягають висвітленню у кваліфікаційній роботі
 - проаналізувати визначення поняття критичного мислення у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях; характеризувати роль критичного мислення у формуванні іншомовної компетентності учнів;
 - розглянути особливості формування критичного мислення у процесі вивчення іноземних мов;
 - окреслити особливості формування готовності майбутніх учителів до розвитку критичного мислення учнів;
 - визначити методичну підготовку як складову професійної діяльності вчителя англійської мови;
 - описати техніки формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови;
 - здійснити практичний аналіз особливостей впровадження методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення учнів.
5. Список рекомендованої літератури

- 1.. Бадер С. О., Починкова М. М. Проблема готовності педагогів до формування критичного мислення особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 75, том 2, 2024. С. 314–319
2. Калініченко О. В. Критичне мислення як складова компетентностного підходу в освіті. Київ: Видавництво «Нова освіта», 2020. 230 с
3. Пошетун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2018. 2. С. 89–98.
4. Brookfield S. D. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. Jossey-Bass, 2018. 189 p.

6. Етапи підготовки роботи:

№	Назва етапу	Термін виконання	Термін звіту перед керівником, кафедрою
1	Опрацювання наукової літератури з проблеми	Грудень 2024	Березень 2025

2	Добір та аналіз теоретичного матеріалу	Квітень 2025	Червень 2025
3	Систематизація матеріалу до практичної частини роботи	Вересень 2025	Жовтень 2025
4	Робота над оформленням вступу, висновків, списку використаної літератури	Жовтень 2025	Листопад 2025
5	Попередній захист магістерського дослідження	Листопад 2025	Грудень 2025

7. Дата видачі завдання 15.12.2024

8. Термін подачі роботи керівнику 25.11.2025

9. З вимогами до виконання кваліфікаційної роботи і завданням ознайомлений (а)

(підпис студента)

Керівник

(підпис)

Захист кваліфікаційної (магістерської) роботи

Підготовка майбутніх учителів до формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови

Оцінка за стобальною шкалою: _____

Оцінка за національною чотирибальною шкалою:

Коротка мотивація захисту:

[illegible]

_____ Голова ЕК _____
 Дата підпис прізвище, ім'я

Секретар ЕК _____

підпис _____

прізвище, ім'я _____

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	11
1.1 Поняття критичного мислення у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях	11
1.2 Роль критичного мислення у формуванні іншомовної компетентності учнів	22
1.3 Особливості формування критичного мислення у процесі вивчення іноземних мов	28
РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ.....	34
2.1 Особливості формування готовності майбутніх учителів до розвитку критичного мислення учнів	34
2.2 Методична підготовка як складова професійної діяльності вчителя англійської мови.....	43
2.3 Техніки формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови.....	50
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	60
3.1 Розробка методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення.....	60
3.2 Впровадження методичної моделі у навчальний процес та оцінювання її ефективності	64
3.3 Методичні рекомендації щодо формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів	777
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ.....	91

Анотація

Кончак Анна Володимирівна. Підготовка майбутніх учителів до формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови. — Рукопис.

Магістерська робота присвячена дослідженню теоретичних і практичних основ підготовки майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів. У роботі розглянуто сутність критичного мислення, його роль у формуванні іншомовної компетентності та специфіку розвитку цього вміння під час вивчення іноземних мов. Окреслено особливості методичної підготовки вчителів, представлено ефективні техніки роботи на уроках англійської мови. У практичній частині подано методичну модель підготовки майбутніх учителів, описано результати її впровадження та сформульовано рекомендації для підвищення ефективності професійної підготовки.

Ключові слова: *критичне мислення, іншомовна компетентність, методична підготовка, майбутні вчителі, англійська мова, педагогічна модель.*

Abstract

Konchak Anna Volodymyrivna. Teaching future teachers for developing pupils' critical thinking skills in English language classroom. — Manuscript.

The master's thesis is devoted to the study of the theoretical and practical foundations of preparing future English language teachers to foster critical thinking in schoolchildren. The work examines the essence of critical thinking, its role in the development of foreign language competence, and the specific features of cultivating this skill in the process of learning foreign languages. The particularities of teachers' methodological training are outlined, and effective techniques for use in English lessons are presented. The practical part introduces a methodological model for preparing future teachers, describes the results of its implementation, and

formulates recommendations aimed at improving the effectiveness of professional teacher training.

Keywords: *critical thinking, foreign language competence, methodological training, future teachers, English language, pedagogical model.*

ВСТУП

Сучасна система освіти в Україні орієнтована на підготовку компетентного, творчого, критично мислячого фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти та ефективної діяльності в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. У Концепції «Нова українська школа» підкреслюється, що одним із ключових завдань сучасного вчителя є розвиток в учнів уміння критично мислити, аналізувати інформацію, приймати самостійні рішення, формулювати обґрунтовані судження й нести відповідальність за власний вибір.

У процесі вивчення іноземної мови критичне мислення виступає не лише інструментом пізнання, а й складником іншомовної комунікативної компетентності. Воно забезпечує свідоме оперування мовними засобами, уміння порівнювати культурні явища, аналізувати тексти, аргументовано висловлювати власну думку та брати участь у міжкультурному діалозі. Проте практика педагогічної освіти засвідчує, що майбутні вчителі часто не мають достатнього рівня готовності до формування критичного мислення учнів, що зумовлює потребу у вдосконаленні методичної підготовки педагогів.

Отже, **актуальність роботи** зумовлена наступними факторами: модернізацією системи освіти, обумовленої потребою підготовкою нової системи цінностей, сфокусованої на індивіді, здатному до саморозвитку, гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності на основі комунікації позитивного типу і принципу соціальної відповідальності; зміною традиційної парадигми освіти, в якій засвоєння готових знань є недостатнім, коли учень перетворюється з пасивного об'єкта на активного суб'єкта освітнього процесу при зміні ролі і функції викладача; входження України в єдиний світовий освітній простір, що вимагає впровадження фасилітативного підходу до викладання.

Теоретичне підґрунтя роботи становлять праці таких науковців, як: Д. Халперн, М. Ліпман, Р. Пол, Л. Елдер, П. Фачіоне, Б. Мур, С. Норріс, Р. Енніс, Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл, С. Уолтер, які розкривають сутність критичного мислення, його структуру, етапи та принципи розвитку; вітчизняних дослідників – С. Терно, О. Пометун, Т. Полонської, М. Починкової, І. Гавриш, І. Дичківської, які обґрунтували методологічні засади формування критичного мислення у навчальному процесі та підготовці майбутніх педагогів.

Об’єктом дослідження є процес професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Предметом дослідження є методична система формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методичну модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення школярів.. Досягнення поставленої мети дослідження передбачає розв’язання таких **завдань:**

- проаналізувати визначення поняття критичного мислення у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях;
- схарактеризувати роль критичного мислення у формуванні іншомовної компетентності учнів;
- розглянути особливості формування критичного мислення у процесі вивчення іноземних мов;
- окреслити особливості формування готовності майбутніх учителів до розвитку критичного мислення учнів;
- визначити методичну підготовку як складову професійної діяльності вчителя англійської мови;
- описати техніки формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови;

- здійснити практичний аналіз особливостей впровадження методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення.

Елементи наукової новизни дослідження полягають у розробці та науковому обґрунтуванні методичної моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення учнів, що поєднує демократичні принципи навчання, фасилітативний стиль взаємодії та технології розвитку критичного мислення (KWL, Jigsaw, Mind Map, Press, Think–Pair–Share тощо).

Для досягнення поставленої мети та вирішення поставлених у дослідженні завдань використовувались такі **методи дослідження**: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація наукових джерел); емпіричні (спостереження, анкетування, самодіагностика, педагогічний експеримент); статистичні (кількісна та якісна обробка результатів).

Теоретичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих теоретичних висновків в ході подальшого дослідження теми в процесі наукових розвідок.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання запропонованої моделі та методичних рекомендацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в педагогічних закладах вищої освіти, а також у системі післядипломного навчання педагогічних кадрів.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи складає 88 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

1.1 Поняття критичного мислення у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях

В умовах глобалізаційних процесів та посилення міжкультурних контактів перед закладами загальної середньої освіти постає важливе завдання – забезпечити підвищення освітнього потенціалу учнів, здатних орієнтуватися у різних галузях знань, необхідних для ефективної комунікації з представниками інших культур. Перехід до компетентнісної моделі освіти зумовлений низкою чинників об’єктивного характеру, серед яких особливої ваги набуває потреба у співіснуванні, конструктивній взаємодії та встановленні міжкультурних контактів із носіями різних мов і культурних традицій. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності школярів.

Огляд сучасних досліджень і наукових публікацій засвідчує, що питання розвитку критичного мислення посідає провідне місце у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. У різні періоди до його вивчення зверталися як зарубіжні дослідники (Д. Клустер, А. Кроуфорд, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Д. Стіл, З. Стенберг, Ч. Темпл, Д. Халперн), так і українські науковці (О. Тягло, С. Терно, Т. Полонська та ін.), які визначили методологічні підходи до формування й розвитку цього феномена.

Еволюційний розвиток поняття «критичне мислення» висвітлено у науковій праці А. Лякішевої, В. Вітюк та І. Кашуб’як «Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі» [23, с. 7]. Автори простежують різноманітні підходи до інтерпретації цього феномена та особливості його розуміння в науковій літературі. У результаті аналізу сформульовано низку трактувань, серед яких:

- критичне мислення як «мислення про мислення», коли індивід свідомо працює над удосконаленням власних розумових процесів (Р. Пауль);
- поетапний перехід учня від поверхових суджень і примітивної аргументації до здатності здійснювати багатофакторний аналіз, що водночас забезпечує постійний розвиток особистості (М. Ліпман);
- спосіб мислення, у якому інтегруються знання, інтелектуальні здібності, внутрішня мотивація, ціннісні орієнтири, наполегливість і здатність до самоконтролю (Д. Дьюї);
- мислення, що ґрунтується на постановці запитань, прагненні до переконливого аргументування й має виразно соціальний характер (Д. Клустер);
- застосування когнітивних стратегій і технік, які підвищують ймовірність досягнення очікуваного результату (Д. Халперн);
- активна розумова діяльність, спрямована на виявлення та корекцію власних помилок, забезпечення точності суджень і логічної обґрунтованості висновків (О. Тягло) [23, с. 7].

Еволюцію розвитку поняття «критичне мислення» докладно аналізує українська дослідниця Т. Полонська, спираючись на праці зарубіжних і вітчизняних науковців. Так, вона зазначає, що засновник Інституту критичного мислення М. Ліпман визначав поняття критичного мислення як «кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, яке сприяє правильним судженням, оскільки воно ґрунтується на критеріях, самокоригується і залежить від контексту» [56, с. 146]. Американська психологиня Д. Халперн підкреслювала прагматичний аспект, окреслюючи критичне мислення як «застосування когнітивних навичок і стратегій, що підвищують ймовірність досягнення бажаного результату; воно вирізняється виваженістю, логічністю та цілеспрямованістю» [52, с. 8].

З педагогічної точки зору українська науковиця О. Пометун розглядає критичне мислення як окремий тип інтелектуальної діяльності, що характеризується активністю, самостійністю, дисциплінованістю та

рефлексивністю. На її думку, воно включає сформованість здатності визначати проблеми, аналізувати й оцінювати інформацію з різних джерел, висувати альтернативи та приймати обґрунтовані рішення, а також свідомо діяти відповідно до обраної позиції [32, с. 94].

Т. Полонська, узагальнюючи різні підходи, наголошує, що критичне мислення доцільно розглядати як здатність особистості раціонально аналізувати інформацію, мислити логічно, приймати обґрунтовані рішення та застосовувати їх для розв'язання як стандартних, так і нестандартних життєвих ситуацій. Авторка акцентує, що йдеться не про «критику» чи негативне судження, а про зважений аналіз різних підходів із метою вироблення оптимальних висновків та ефективних рішень [Полонська, с. 72].

Згідно з Д. Халперн [51, с. 335], критичне мислення постає як використання спеціальних когнітивних стратегій, які забезпечують більшу ймовірність досягнення правильного результату. Таке мислення відзначається раціональністю, цілеспрямованістю та контрольованим характером і зазвичай активізується під час вирішення складних завдань [58, с. 57].

У низці досліджень критичне мислення трактується крізь призму його окремих характеристик. Так, С. Simon і К. Kaplan [65], підкреслюють його зв'язок із побудовою логічних умовиводів, а R. Stahl [67] – зі створенням взаємопов'язаних логічних моделей. Moore і Parker [58] акцентують увагу на його практичному вимірі, розглядаючи критичне мислення як процес прийняття обґрунтованих рішень, що дозволяють відхилити судження, прийняти його або відкласти для подальшого розгляду. Ч. Темпл, К. Мередіт та Дж. Стіл вважали, що критичне мислення полягає у формуванні дослідницької установки: постановці запитань, цілеспрямованому пошуку відповідей і розвитку допитливості. У цьому контексті воно також охоплює ввічливий скептицизм, здатність сумніватися в усталених істинах, уміння формувати власну позицію та відстоювати її логічними доводами, а також зосередженість на аргументах опонента та їх раціональне осмислення [68].

Критичне мислення можна розглядати як когнітивну стратегію, що ґрунтується на безперервному процесі перевірки та оцінювання можливих варіантів рішень стосовно виконання певного завдання. У науковій літературі його часто порівнюють із творчим мисленням, яке асоціюється з дивергентним типом мислення. Дивергентне мислення спрямоване на пошук нових ідей, інсайтів та оригінальних підходів завдяки використанню асоціативних процесів свідомості, тоді як критичне мислення виконує функцію контролю та перевірки наявних ідей на предмет їх обґрунтованості, логічності та відсутності помилок [68].

У методиці навчання критичне мислення трактується як складне, багаторівневе й багатовимірне утворення. Воно постає як особливий тип інтелектуальної діяльності, що являє собою сукупність мисленнєвих стратегій і процедур, які передбачають свідоме використання операцій вищого рівня. Завдяки цьому стає можливим глибоке опрацювання інформації, формулювання логічно обґрунтованих висновків, прийняття рішень і здійснення аргументованої оцінки.

На думку О. В. Калініченко, критичне мислення доцільно розглядати як стратегію, що передбачає аналіз однієї події з різних позицій і врахування альтернативних точок зору. Такий підхід дозволяє подолати спрощеність суджень, їх суб'єктивність, обмеженість та упередженість, що, у свою чергу, забезпечує формування більш об'єктивної та виваженої оцінки подій [17, с. 25]. Застосування критичного мислення у процесі навчання іноземної мови має на меті формування в учнів здатності розглядати інформацію багатосторонньо, уникаючи однобічності та спрощеної бінарної оцінки типу «правильно – неправильно», «добре – погано», «істинно – хибно». Реалізувати цю мету викладач може за допомогою проблемно-пошукової та проєктної технологій, що передбачають використання таких форм роботи, як круглий стіл, дискусія, проєкт, презентація тощо. Саме зазначені технології можна вважати одними з найбільш ефективних засобів розвитку критичного мислення в учнів.

Теоретичні засади критичного мислення почали формуватися у США на початку XX століття. Витоки цієї концепції пов'язані з соціальною напруженістю та нестабільністю, спричиненою революційними подіями, економічними потрясіннями, Великою депресією та світовою кризою. Саме ці обставини зумовили пошук нових ідей, здатних трансформувати традиційну філософію у прагматичний, дієвий інструмент, покликаний допомогти людині адаптуватися та вижити в умовах радикально мінливого суспільства [58, с. 56].

Однією з ключових передумов виникнення теорії критичного мислення стала криза освітньої системи та потреба її реформування. Унаслідок цього проблематика критичного мислення вийшла за межі виключно філософських дискусій і набула вагомого значення у педагогічному та соціальному контекстах. Важливу роль у становленні концепції критичного мислення відіграла аналітична філософія освіти. Першим, хто системно звернувся до цієї проблеми, був американський педагог і філософ Джон Дьюї [48]. Він встановив тісний зв'язок між умовами навчання, взаємодією учнів і процесом рефлексивного мислення. Дьюї наголошував, що розвиток рефлексивного (критичного) мислення має стати однією з провідних цілей освітньої системи, оскільки саме воно забезпечує усвідомлене засвоєння знань та формування активної особистості. Соціолог і філософ В. Самнер у своїх працях підкреслював життєву необхідність критичного мислення не лише в освітньому процесі, а й у повсякденному житті людини. Він акцентував на потребі цілеспрямованого навчання цьому виду мислення як базовій умові ефективного розвитку суспільства [69].

Значний внесок у розробку методичних засад формування критичного мислення зробили американські педагоги, які, перебуваючи під впливом ідей постмодернізму, наголошували на необхідності реформування не лише освітньої системи загалом, а й процесів створення та впровадження нових теорій і методів навчання. У своїх працях вони підкреслювали, що такі інноваційні підходи здатні підвищити мотивацію учнів, зробити навчання більш залученим і цікавим, стимулювати їх до активного досягнення

особистих освітніх цілей. Крім того, акцент робився на розвитку вміння самостійно оцінювати результати своєї діяльності та діяльності однолітків, що сприяє формуванню не лише навичок критичного, а й творчого мислення [69].

Б. Мур звертає увагу на те, що на початку 1960-х років у США та Великій Британії активно формується аналітична філософія освіти, витоки якої можна простежити ще в ідеях німецького ідеалізму початку XIX ст. У цьому контексті особливе значення мала спадщина І. Канта, якого після Сократа вважають однією з ключових постатей світової філософії. Його ідеї стали підґрунтям для становлення критичного раціоналізму, вплинувши на всіх його провідних представників, навіть попри їх критичне ставлення до окремих положень кантіанського вчення [58, с. 65].

Окремої уваги заслуговує постать австрійського та британського соціолога і філософа Карла Поппера, якого вважають одним із найвпливовіших мислителів науки XX століття. Продовжуючи кантіанську традицію, він суттєво вплинув на становлення сучасного розуміння критичного мислення. Поппер здобув визнання завдяки своїм працям із філософії науки, соціальної та політичної теорії, у яких піддав критиці класичне розуміння наукового методу. Він відстоював принципи критицизму, демократичності та інтелектуальної свободи, наголошуючи, що саме їх дотримання створює умови для розвитку відкритого суспільства [58, с. 70].

У своїх працях Карл Поппер залишався послідовним прихильником просвітницької традиції, яку він пов'язував із вірою в силу розуму та прагненням до істини. Сам філософ окреслював себе як раціоналіста, проте наголошував, що це не слід тлумачити як віру у «всесилля людського розуму». На його переконання, роль розуму в житті людини є досить скромною, адже він виконує переважно функцію критичної дискусії. Поппер підкреслював, що специфіка освітньої традиції полягає в інтелектуальній установці, яка суперечить просвітницьким раціоналістичним концепціям, котрі прагнуть надати розумові та знанню, отриманому на його основі, абсолютний авторитет. Важливою, на думку мислителя, є відмінність між інтелектуальною

скромністю та інтелектуальною зарозумілістю, яка і визначає справжню сутність критичного підходу [58, с. 73].

Інтелектуальна скромність, на думку К. Поппера, становить етичний фундамент концепції критичної раціональності, яку він визначав як «сократівський розум». У межах цього підходу критичний раціоналізм не ототожнюється з абсолютизацією розуму, фанатичною вірою в нього чи «терором раціоналізму», так само як і з некритичною вірою у всемогутність науки. Поппер виходив із сократівського бачення обмеженості людського знання, яке не визнає жодної остаточної опори в пізнанні чи кінцевої інстанції в обґрунтуванні, здатної гарантувати абсолютність істини. На його переконання, справжній раціоналіст – це людина, відкрита до навчання у інших, готова піддавати власні ідеї критиці й водночас критично оцінювати ідеї інших [58, с. 80].

Психологія критичного мислення являє собою інтеграцію знань із різних психологічних наук, що охоплюють пізнавальні операції та процеси. Як форма інтелектуальної діяльності воно базується на положеннях формальної логіки, когнітивної психології, психології творчості, теорії прийняття рішень, практиці аргументації та риториці. Критичне мислення виявляється у здатності прогнозувати й діагностувати можливий розвиток подій, а також завдяки використанню логіки та аналізу посилювати позитивні й запобігати негативним наслідкам ухвалених рішень. Його основою є методичний сумнів, робота з поняттями й запитаннями, чітке та аргументоване формулювання думок, виявлення похибок і оцінювання ризикованості різних ситуацій. Ключовим інструментом у цьому процесі виступає органічний зв'язок між мисленням і знанням [69].

Д. Халперн у праці «Психологія критичного мислення» наголошує, що знання не є статичним утворенням, яке можна «передати» від однієї людини до іншої, подібно до переливання води. Воно має динамічний характер і формується у процесі активної пізнавальної діяльності. Людина, спираючись на вже накопичені знання, вибудовує нові уявлення й інтерпретації,

створюючи індивідуальні когнітивні структури. Халперн пояснює, що так звані «структури знань» – це взаємопов’язані уявлення про різноманітні об’єкти та явища, які забезпечують розуміння світу. Таким чином, кожна нова інформація осмислюється через призму вже наявних знань, а процес навчання постає як активне конструювання індивідуальних когнітивних схем [50, с. 360].

Йдеться про такий спосіб мислення, що дає можливість не лише засвоювати знання, а й створювати нові на їх основі. Будь-які досягнення людства виникли завдяки цілеспрямованим міркуванням з елементами оцінки – сутнісними рисами критичного мислення. Це не ізольована навичка, а комплекс багатьох умінь. Д. Клустер визначає його як мислення, що відзначається самостійністю, бере початок із постановки питань і пошуку проблеми для розв’язання, використовує інформацію як вихідний матеріал, але прагне до переконливої аргументації як кінцевого результату [55, с. 5].

Критичне мислення має соціальну природу, адже воно формується й реалізується у взаємодії з іншими людьми. Його можна розглядати як послідовність розумових операцій, спрямованих на перевірку висловлювань або їх систем із метою виявлення невідповідності прийнятим фактам, науковим нормам чи суспільним цінностям. У структурі критичного мислення виокремлюють кілька рівнів, кожен з яких передбачає специфічний тип аргументації з різним співвідношенням логічної та когнітивної складових:

- емпіричний рівень – перевірка достовірності фактів;
- теоретичний рівень – критичний аналіз і перевірка наукових теорій;
- метатеоретичний рівень – оцінювання норм, принципів і цінностей, які лежать в основі мислення та діяльності людини [51].

Критичне мислення передбачає сформованість навичок рефлексії щодо власної інтелектуальної діяльності, уміння оперувати поняттями, судженнями, умовиводами й запитаннями, а також здатність до аналітичного опрацювання інформації та оцінки аналогічних здібностей інших індивідів. Йому притаманна виразна практична спрямованість, завдяки чому критичне

мислення доцільно інтерпретувати як різновид практичної логіки, що забезпечує застосування знань у реальних життєвих ситуаціях [65].

За спостереженнями О. Г. Дюбанової, механізм критичного мислення охоплює комплекс розумових операцій, які визначають процес міркування та аргументації. До них належать: постановка мети, виявлення проблеми, формулювання гіпотез, добір аргументів і їх обґрунтування, прогнозування можливих наслідків, а також прийняття чи відхилення альтернативних точок зору. Важливими складовими цього процесу є також уміння чітко визначати проблему, прояснювати ситуацію, здійснювати аналіз аргументації, всебічно розглядати питання, виробляти критерії для оцінки рішень та перевірки достовірності джерел інформації, уникати невинуватених узагальнень. Критичне мислення має рефлексивний характер і тісно пов'язане як із пізнавальною сферою (когнітивними процесами), так і з мотиваційною та особистісною, зокрема із самосвідомістю й комунікативною діяльністю людини [14, с. 3].

В. І. Мельник [24, с. 35] вважає основоположним умінням у розвитку критичного мислення здатність визначати й формулювати різні погляди на певне явище чи проблему. Це дає змогу досягти більшої об'єктивності при аналізі будь-якої текстової інформації, оскільки вона розглядається з кількох позицій. Наприклад, тема подорожей і туризму може бути представлена як позитивний процес розширення пізнавальних горизонтів, але водночас – як явище, що завдає шкоди культурним пам'яткам і навколишньому середовищу. Аналогічно, поширеній думці про користь конкуренції на робочому місці можна протиставити аргументи щодо більшої ефективності групової кооперації, а авторитарному стилю управління – перспективи організації спільної проєктної діяльності.

Формування навички критичного мислення, як і будь-якого іншого вміння, відбувається у процесі практичної діяльності. Дослідниця виокремлює три ключові її види: когнітивну (опрацювання й осмислення інформації),

інформаційну (робота з джерелами й даними) та соціально-особистісну (комунікація й співпраця учнів у процесі навчання) [24, с. 40].

В інформаційній діяльності ключове значення мають дії, спрямовані на збирання даних, виявлення об'єктивності чи необ'єктивності джерел, а також фіксацію різних позицій і точок зору. На цьому етапі робота з матеріалами ще не передбачає аргументації «за» чи «проти» певної позиції. Основним завданням учнів є створення огляду прочитаного тексту, де окреслюється проблематика явища, визначається його актуальність і багатовимірність. Таким чином, учні намагаються у різних формах представити широкий спектр існуючих поглядів і питань [15, с. 46].

У межах когнітивної діяльності школярі здійснюють аналітико-критичну обробку інформації. Вони виділяють та порівнюють аргументи, оцінюють їхню переконливість, зіставляють факти й судження, аналізують приклади та інший ілюстративний матеріал, визначають пріоритети та порівнюють валідність застосованих критеріїв. У свою чергу, соціально-особистісна діяльність передбачає зосередження уваги на взаємодії з іншими: школярі вивчають думки однолітків у реальному комунікативному середовищі, співвідносять почуте зі своїм особистим досвідом і знаннями, а також формують і обґрунтовують власну точку зору [15, с. 47].

Оволодіння мовним матеріалом і тренування мовних навичок здійснюються в процесі діяльності, спрямованої на розвиток критичного мислення. Так, у процесі інформаційної діяльності учні, читаючи матеріал із тієї чи іншої заявленої проблеми, знайомляться з новою лексикою та складають глосарій як за змістом проблеми, так і комунікативних актів (наприклад, лексичні одиниці для вираження власної думки, згоди чи незгоди тощо). Крім того, школярі можуть брати участь в усній дискусії щодо вибору найбільш цікавої або незвичайної проблеми для круглого столу, а також писати есе з обґрунтуванням свого вибору [61, с. 23].

Робота над розвитком уміння формулювати запитання органічно доповнює соціально-особистісну діяльність, коли учням пропонується

дослідити певну проблему через опитування громадської думки у своєму найближчому оточенні – наприклад, у класі чи навчальній групі. Варто зазначити, що традиційні вправи на лексику чи граматику в такій ситуації набувають нового змісту і справді стають комунікативними.

С. Брукфілд підкреслює, що діяльність, спрямована на стимулювання використання соціальних навичок, зокрема навичок критичного мислення у навчальному процесі, сама по собі відповідає вимогам сучасної освіти. По-перше, у такій роботі природно змінюється роль учителя, оскільки він переходить від позиції «джерела знань» до ролі організатора процесу вивчення іноземної мови. Крім того, педагог змінює своє ставлення до висловлювань школярів, не очікуючи від них механічного відтворення змісту, поданого ним чи іншими джерелами. Натомість він орієнтує учнів на створення власних висловлювань на основі запропонованого матеріалу. По-друге, робота з розвитку критичного мислення трансформує й діяльність учнів, адже природним чином змушує їх перейти з ролі пасивних «вивчальних одиниць» іноземної мови до ролі її активних користувачів [44, с. 69].

Отже, власне робоче визначення поняття «критичне мислення» можна сформулювати наступним чином: критичне мислення – це технологія, спрямована на оцінювання достовірності фактів і явищ з урахуванням загальноприйнятих норм, цінностей та критеріїв. Критичне мислення включає комплекс розумових операцій – постановку мети, виявлення проблеми, формування гіпотез, аргументування та їх обґрунтування, прогнозування наслідків, а також прийняття чи відхилення альтернативних точок зору. У підсумку, воно виступає ефективним інструментом аналізу й оцінки інформації, що дозволяє не лише встановлювати істинність знань, а й приймати виважені та логічно обґрунтовані рішення на основі ретельної перевірки даних.

1.2 Роль критичного мислення у формуванні іншомовної компетентності учнів

Критичне мислення у сучасній методиці викладання іноземних мов розглядається як важливий чинник розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів. Воно забезпечує не лише формальне засвоєння мовних одиниць, а й здатність осмислено працювати з інформацією, співвідносити її з контекстом, аналізувати, інтерпретувати та застосовувати у комунікативних ситуаціях. Таким чином, критичне мислення сприяє формуванню в учнів умінь вільно орієнтуватися в іншомовному середовищі, аргументовано висловлювати власну позицію, сприймати і враховувати альтернативні точки зору, що є необхідною складовою міжкультурної іншомовної компетентності.

У Державному стандарті базової середньої освіти (2020), поряд із визначенням 11 ключових компетентностей, наголошується на розвитку 10 наскрізних умінь, спільних для всіх освітніх галузей. Одним із таких умінь є критичне та системне мислення. Воно проявляється у здатності визначати характерні ознаки явищ і подій, встановлювати між ними взаємозв'язки, аналізувати й оцінювати доказовість аргументів, зважати на альтернативні позиції, розрізняти факти від їх інтерпретацій, а також виявляти маніпуляції даними. Формування цього вміння передбачає застосування різних інструментів для перевірки надійності джерел та достовірності інформації [10].

Відповідний акцент знаходимо і в оновлених програмах з іноземних мов для 5–9 класів (2017), де підкреслюється потреба розвивати в учнів уміння критично оцінювати інформацію та використовувати її у різних сферах діяльності. Такий підхід наскрізно проходить через предметні та ключові компетентності, яких мають досягти учні після завершення двох освітніх циклів: адаптаційного (5–6 класи) та базового предметного навчання (7–9 класи) [25].

Подібні положення містить і модельна програма з іноземної мови для 5–9 класів [35, с. 11]. У ній визначено, що школярі повинні оволодіти низкою умінь критичного й системного мислення: розумінням і аналізом зв'язків між ідеями та аргументами; оцінюванням аргументів і альтернативних варіантів; умінням розв'язувати проблеми й ухвалювати рішення. Значення цих умінь конкретизується через систему мисленнєвих операцій – так званих дескрипторів: визначати, ідентифікувати, порівнювати, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, ставити запитання тощо [30, с. 71].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях критичне мислення розглядається як необхідна умова формування ключових і предметних компетентностей учнів. Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (2020), критичне та системне мислення належить до наскрізних умінь, необхідних для засвоєння всіх компетентностей. Воно виявляється у здатності аналізувати й оцінювати інформацію, визначати її достовірність, розрізняти факти й інтерпретації, враховувати альтернативні позиції та розпізнавати маніпуляції даними. У такий спосіб критичне мислення стає інструментом, який забезпечує не лише розвиток когнітивної сфери учнів, а й формування їхньої іншомовної компетентності [30].

Вивчення іноземної мови передбачає не лише засвоєння лексико-граматичного матеріалу, але й розвиток уміння аналізувати тексти, робити висновки, порівнювати точки зору, аргументувати власні судження. Як наголошує О. Пошетун, критичне мислення забезпечує формування здатності учня визначати проблему, оцінювати інформацію з різних джерел, висувати альтернативні рішення та обґрунтовувати власну позицію [32]. Це безпосередньо корелює з іншомовною компетентністю, оскільки у процесі іншомовного спілкування учні вчать не лише відтворювати мовні конструкції, а й вибудовувати логічні, аргументовані висловлювання.

М. Ліпман підкреслював, що критичне мислення ґрунтується на умінні формулювати самостійні судження, відповідальності у висловлюванні власних ідей, а також на чутливості до контексту [56]. Ці якості особливо

важливі у навчанні іноземної мови, адже воно відбувається в умовах культурної різноманітності, де необхідно враховувати не лише мовні, а й соціокультурні контексти.

З точки зору методики навчання іноземних мов, критичне мислення виконує кілька важливих функцій:

- стимулює учнів до постановки запитань і пошуку відповідей [55, с. 5];
- розвиває навички роботи з автентичними текстами, що передбачає аналіз, інтерпретацію та оцінювання інформації;
- формує вміння брати участь у дискусіях, проектах, рольових іграх, де необхідне обґрунтування власної точки зору;
- сприяє розвитку міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності [24, с. 54].

В. І. Мельник наголошує, що ключовим у процесі іншомовного навчання є здатність учня розглядати інформацію з різних точок зору, що дозволяє уникати однобічності та розвивати комунікативну гнучкість. Саме ця здатність і є одним із головних показників сформованості критичного мислення [24, с. 55].

Т. Полонська, розглядаючи роль критичного мислення на уроках іноземної мови, наводить такі його базові функції [30, с. 72]:

1. формування самостійності, оскільки мислення набуває критичного характеру лише за умови індивідуальності суджень і незалежності висновків.
2. Формування вміння постановки проблеми, так як вихідною точкою критичного мислення виступає формулювання проблеми, адже її розв'язання актуалізує потребу в критичному осмисленні фактів і позицій.
3. Вміння здійснення ухвалення рішення, з огляду на те, що завершальним етапом є прийняття обґрунтованого рішення, яке забезпечує оптимальний спосіб розв'язання поставленої проблеми.
4. Вміння аргументувати свою думку, так як одна й та сама проблема може мати кілька прийнятних розв'язань, критично мисляча особа повинна

підтвердити власний вибір переконливими, логічно вибудованими аргументами.

5. Розвиток соціальності, оскільки критичне мислення реалізується в комунікації: доведення позиції, взаємний обмін аргументами та відкритість до корекції власної точки зору у взаємодії з іншими поглиблюють і/або уточнюють початкові судження [30, с. 73].

3. Умарова та Н. Зубаудова, характеризуючи роль критичного мислення на уроках іноземної мови зазначають, що інтеграція навичок критичного мислення у викладання англійської мови може підвищити міжкультурну обізнаність учнів. Крім того, навчання критичному мисленню на уроках іноземної мови допомагає учням розвивати й практикувати як творчі, так і критичні вміння мислення, які згодом можна перенести й на інші життєві ситуації. Загалом формування установки на критичне мислення позитивно впливає на рівень володіння іноземною мовою, включаючи такі риси, як відкритість, рефлексивність, допитливість та впевненість у собі [70, с. 239].

Однією з ключових переваг критичного мислення на уроках іноземного мовлення є його вплив на розуміння прочитаного. Коли учні застосовують навички критичного мислення під час читання, вони не просто декодують слова, а аналізують сенс тексту. У письмі та мовленні критичне мислення спонукає учнів чітко й логічно формулювати свої думки. Це вимагає від них організації ідей, підкріплення аргументів доказами та ефективного вираження себе англійською мовою. Наприклад, коли учнів просять написати аргументоване есе або взяти участь у дебатах, вони мають виконати такі завдання:

- представити послідовні аргументи;
- розглянути контраргументи;
- надати логічні обґрунтування.

Такі вправи не лише вдосконалюють мовні навички, але й допомагають розвивати здатність аналізувати проблеми та комунікувати шляхи їх розв'язання [70, с. 241].

Критичне мислення пов'язане з якісним мисленням і, якщо воно достатньо розвинене, надає учням більш досконалий спосіб спілкування з іншими людьми, набуття нових знань і роботи з ідеями, переконаннями та цінностями. У всіх цих сферах мова відіграє вирішальну роль. Навіть на початковому («виживальному») рівні володіння іноземною мовою часто вимагає додаткових зусиль щодо того, як висловитися нею. Це пояснюється тим, що мови визначаються культурою. А оскільки культури відрізняються, то й мови різні. Традиції та ментальність відображаються у лексиці, граматичних структурах, модальності тощо.

Вивчаючи мову, учні мають сприймати культурні відмінності не як відхилення від «природного» способу мовлення, притаманного рідній мові, а як цілком природний, хоча й інший спосіб вираження думок у межах іншої культурної системи. Практика критичного мислення під час визначення схожостей і відмінностей у тому, як одне й те саме кліше виражається різними мовами, робить навчання більш захопливим і культурно збагачувальним навіть на початковому етапі [70, с. 241].

Також, навички критичного мислення є незамінними під час розвитку таких інтелектуальних якостей, як емпатія та толерантність, адже вони готують до спілкування в багатокультурному середовищі.

Довгостроковою перевагою інтеграції критичного мислення у викладання англійської мови є розвиток самостійності в навчанні. Критичне мислення дає учням змогу стати самокерованими у навчальному процесі. Вони вчаться:

- рефлексувати щодо власного навчання;
- виявляти прогалини у своїх знаннях;
- шукати ресурси та стратегії для вдосконалення навичок.

Ця здатність до самооцінки й адаптації є надзвичайно важливою для тих, хто вивчає мови, адже їм необхідно орієнтуватися у реальних ситуаціях використання англійської – у навчанні, на роботі чи в соціальному житті [70, с. 242].

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень та освітніх документів дозволяє стверджувати, що критичне мислення є невід'ємним складником формування іншомовної компетентності учнів. Воно виходить за межі простого засвоєння мовного матеріалу й забезпечує глибше осмислення інформації, розвиток уміння співвідносити її з контекстом, оцінювати достовірність та робити обґрунтовані висновки.

Розвиток критичного мислення у процесі навчання іноземної мови сприяє формуванню здатності школярів вести аргументований діалог, ставити запитання, розглядати альтернативні точки зору й адаптувати власні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації. Це підсилює міжкультурну складову іншомовної освіти, адже критичне мислення допомагає уникати стереотипів, розуміти культурні відмінності та знаходити шляхи до продуктивної міжкультурної взаємодії. Важливою є й особистісна роль критичного мислення, оскільки воно формує в учнів самостійність, упевненість у власних знаннях і готовність до навчання впродовж життя.

Таким чином, критичне мислення постає інтегративним чинником, який поєднує когнітивні, комунікативні, міжкультурні та особистісні аспекти іншомовної освіти. Воно не лише підвищує якість мовної підготовки, а й забезпечує готовність учнів до активної участі в освітньому, професійному та соціокультурному середовищі сучасного світу.

1.3 Особливості формування критичного мислення у процесі вивчення іноземних мов

Формування критичного мислення у процесі навчання іноземних мов є багатокомпонентним і поетапним процесом, що поєднує когнітивний,

комунікативний та соціокультурний розвиток учнів. Як наголошує Т. Полонська, технологія критичного мислення в освіті виступає фундаментом для розвитку універсальних мисленнєвих навичок, необхідних як у навчанні, так і в реальному житті: уміння приймати зважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні аспекти явищ, аргументувати власну позицію [30, с. 72].

У сучасній методиці навчання мов розвиток критичного мислення безпосередньо інтегрується у структуру уроку. Згідно з моделлю, яку розробили Ч. Темпл, Дж. Стіл та К. Мередіт і яка була адаптована в українській педагогічній практиці, процес роботи з новим матеріалом відбувається у три послідовні фази [68]:

1. виклик – на цьому етапі актуалізуються вже наявні знання учнів, формується інтерес до теми та відбувається постановка власних цілей навчання;
2. осмислення – учні отримують нову інформацію, співвідносять її з попереднім досвідом і коригують власні навчальні цілі;
3. рефлексія – відбувається осмислення здобутих знань, формулювання висновків і постановка нових цілей навчання.

Кожен із цих етапів виконує важливі функції:

- мотиваційну (спонукання до роботи з новою інформацією, пробудження інтересу до теми);
- інформаційну (актуалізація наявних знань і встановлення зв'язку з новими);
- комунікаційну (організація безконфліктного обміну думками, розвиток дискусійної культури) [30, с. 72].

У структурі технології розвитку критичного мислення, запропонованій Т. Полонською, етап виклику виступає вихідною фазою, мета якої полягає в актуалізації наявних знань учнів, пробудженні зацікавленості темою та визначенні мети вивчення нового матеріалу. На цьому етапі створюються

умови для внутрішньої мотивації учнів до здобуття знань, формування очікувань і налаштування на подальший навчальний процес [Полонська, с. 73].

Особливу увагу слід звернути на такі методичні прийоми:

1. Надання можливості висловлювати власну точку зору. Учням дозволяється вільно висловлювати асоціації та судження щодо теми чи проблеми, яка буде розглядатися, без страху помилитися чи бути виправленим учителем. Це створює атмосферу відкритості та сприяє розвитку впевненості у власних судженнях.

2. Фіксація усіх висловлювань. Учитель має фіксувати будь-які висловлювання учнів, оскільки вони можуть стати основою для подальшої роботи, незалежно від рівня їхньої «правильності» чи «науковості».

3. Поєднання індивідуальної та групової роботи. Індивідуальні завдання спрямовані на актуалізацію власного досвіду та знань кожного учня, тоді як групова взаємодія дозволяє почути різні точки зору та сформулювати власне бачення проблеми у комфортних психологічних умовах.

Завдяки обміну думками у групі учні можуть виробляти продуктивні ідеї, формувати цікаві запитання та здійснювати пошук відповідей. Це стимулює інтерес до теми та створює передумови для ефективного засвоєння нового матеріалу [30, с. 73].

Функціональне призначення етапу виклику полягає у виконанні трьох основних завдань: мотиваційного (створення внутрішнього стимулу до опрацювання нової інформації та зацікавлення у пошуку шляхів досягнення навчальної мети), інформаційного (актуалізація та «винесення на поверхню» вже набутих знань з теми) та комунікативного (організація безконфліктного обміну думками між учнями).

Стадія осмислення передбачає безпосереднє опрацювання нового матеріалу та занурення в контекст теми. Її головним завданням є контроль за тим, як учні сприймають і засвоюють зміст навчального матеріалу. Роль учителя на цьому етапі полягає у стимулюванні школярів до формулювання додаткових запитань, до пошуку відповідей через співвіднесення із

контекстом опрацьованої інформації. Надзвичайно важливим є надання достатнього часу для реалізації цієї стадії, оскільки саме вона забезпечує розвиток ключових когнітивних процесів: сприйняття, розуміння, аналізу, трансформації та відтворення іншомовного матеріалу у власному мовленні. З методичної точки зору, на етапі осмислення доцільним є використання різних стратегій читання та аудіювання – глобального, детального та вибіркового, що сприяє поступовому закріпленню нових знань.

Етап рефлексії, який є завершальною фазою роботи з матеріалом, вирізняється творчим характером, адже саме тут відбувається інтеграція нових знань у систему особистісного досвіду учня. Рефлексія спрямована на роздуми, формування власної оцінки та позиції щодо змісту навчального матеріалу. Крім того, на цьому етапі підводяться підсумки навчальної діяльності: визначаються досягнення учнів та ефективність роботи вчителя. Водночас варто підкреслити, що рефлексія, за своєю суттю, пронизує всі етапи навчальної діяльності, оскільки включає роздуми, самоспостереження й самопізнання. Проте саме у заключній фазі вона стає провідною метою, оскільки спрямована на узагальнення, систематизацію та оцінку процесу й результатів навчальної діяльності як індивідуально, так і в групі [30, с. 73].

Важливо, щоб у процесі рефлексії учні самостійно усвідомлювали шлях від моменту подання нового матеріалу до його глибокого осмислення, а також формували власне ставлення до вивченого. Це передбачає не лише здатність до аналітичної роботи з інформацією, але й уміння застосовувати здобуті знання у реальних комунікативних і життєвих ситуаціях.

Серед найбільш поширених методів розвитку критичного мислення в умовах компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов виділяють інтерактивні стратегії, які передбачають активну взаємодію учнів не тільки з учителем, а й між собою. Важливим є домінування активної позиції школярів у навчальному процесі. Для кожного з етапів доцільно підбирати спеціальні методи та прийоми. Особливістю формування критичного мислення у вивченні іноземних мов є поєднання когнітивної та комунікативної діяльності.

Використання інтерактивних методів дозволяє учням не лише опановувати мовний матеріал, а й розвивати навички роботи з інформацією: аналізувати тексти, ставити запитання, брати участь у дискусіях, зіставляти альтернативні позиції. Це, у свою чергу, сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності, адже мова виступає засобом вираження критичного осмислення дійсності.

Психолого-педагогічні дослідження підкреслюють, що критичне мислення у навчанні іноземних мов виконує не лише пізнавальну, а й виховну функцію. Воно сприяє розвитку таких рис, як толерантність, відкритість, емпатія, що є необхідними для ефективної міжкультурної комунікації [32; 52]. Саме тому розвиток критичного мислення слід розглядати як ключову умову формування в учнів здатності орієнтуватися в іншомовному середовищі та продуктивно взаємодіяти з його носіями.

Таким чином, особливості формування критичного мислення у процесі навчання іноземних мов полягають у поетапності його розвитку, взаємозв'язку когнітивних та комунікативних умінь, а також у тісній інтеграції з процесами соціалізації та міжкультурної взаємодії. Застосування технології «Виклик – Осмислення – Рефлексія» забезпечує не лише засвоєння мовного матеріалу, але й формування здатності учнів мислити самостійно, критично оцінювати інформацію та аргументовано висловлювати власні судження в іншомовному контексті.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз поняття критичного мислення та його ролі у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях і практиці навчання іноземних мов. Так, розглянуто еволюцію категорії «критичне мислення» у працях зарубіжних і вітчизняних науковців. Визначено, що поняття розуміється як особливий тип когнітивної діяльності,

який ґрунтується на аналізі, оцінці та інтерпретації інформації, спрямований на прийняття зважених рішень та вироблення власної аргументованої позиції. Підкреслено, що слово «критичний» не має негативної конотації, а означає здатність раціонально оцінювати факти, явища й судження.

Також, проаналізовано роль критичного мислення у формуванні іншомовної компетентності учнів. З'ясовано, що критичне мислення забезпечує не лише засвоєння мовного матеріалу, але й розвиток уміння осмислено працювати з інформацією, зіставляти її з контекстом, розглядати альтернативні точки зору та брати участь у міжкультурній комунікації. Згідно з положеннями Державного стандарту базової середньої освіти (2020), критичне та системне мислення є наскрізним умінням, спільним для всіх освітніх галузей, а його формування безпосередньо інтегрується у навчання іноземних мов.

У розділі визначено особливості розвитку критичного мислення у процесі вивчення іноземних мов. Встановлено, що ефективним є застосування технології «Виклик – Осмислення – Рефлексія», яка забезпечує поступовий перехід від актуалізації попередніх знань до осмислення нового матеріалу та його інтеграції у власний досвід учнів. Кожен етап має свої функції, методи та прийоми: на стадії виклику актуалізуються знання та формується мотивація; на етапі осмислення відбувається глибоке опрацювання текстів, розвиток умінь аналізувати й інтерпретувати; на стадії рефлексії учні формують особисті судження, узагальнюють інформацію та вчаться застосовувати її у реальних комунікативних ситуаціях.

Узагальнюючи викладене, можна дійти висновку, що критичне мислення є ключовим чинником формування іншомовної комунікативної компетентності школярів. Воно поєднує когнітивний, мовленнєвий і соціокультурний розвиток, сприяє становленню особистісних рис, необхідних для міжкультурної взаємодії, таких як відкритість, толерантність, самостійність і здатність до рефлексії. Розвиток критичного мислення у процесі іншомовного навчання забезпечує не лише якісне оволодіння мовою,

а й підготовку учнів до активної участі в освітньому та соціокультурному житті сучасного суспільства

РОЗДІЛ 2. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

2.1 Особливості формування готовності майбутніх учителів до розвитку критичного мислення учнів

Формування готовності майбутніх учителів до розвитку критичного мислення учнів є одним із ключових завдань сучасної професійної підготовки

педагогічних кадрів. Сучасні освітні реформи, орієнтовані на компетентнісний підхід, вимагають від учителя не лише глибокого володіння предметом, а й здатності організувати навчальний процес так, щоб він стимулював розвиток у школярів аналітичних, оцінювальних і рефлексивних умінь [32; 31].

Проблема готовності педагогів до формування критичного мислення особистості залишається майже не розкритою в сучасних науково-педагогічних дослідженнях. Наявні публікації представлені поодинокими роботами, які прямо або опосередковано торкаються цієї тематики. Зокрема, Я. Гарасимів аналізує формування готовності майбутніх вихователів до розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку; Т. Полонська досліджує проблему готовності вчителя іноземної мови до формування критичного мислення в учнів у контексті реалізації ідей Нової української школи; Т. Тесленко та Д. Губарєва звертаються до питань підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку критичного мислення молодших школярів; Л. Бірюк і Н. Ремньова розглядають готовність учителя початкової школи до застосування технологій критичного мислення на уроках [1, с. 314].

Водночас аналіз джерел засвідчує, що комплексного підходу до проблеми формування готовності майбутніх педагогів поки що не вироблено, що створює науково-практичний вакуум у цій сфері. Це особливо актуалізує питання інтеграції методик розвитку критичного мислення у зміст професійної підготовки вчителя.

Відповідно до Концепції Нової української школи (НУШ), важливою умовою сучасного освітнього процесу є дитиноцентризм: урахування інтересів, здібностей і особливостей кожного здобувача освіти, залучення школярів до активної пізнавальної діяльності, забезпечення їхніх прав і свобод. У цьому контексті особистісно-орієнтоване навчання виступає дієвим засобом реалізації ідей НУШ, оскільки воно не лише забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії, а й формує критично мислячу, самостійну та відповідальну особистість [1, с. 314].

Пріоритетного значення у розбудові Нової української школи набуває формування в учнів системи загальнолюдських цінностей, що охоплюють як морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе й інших людей), так і соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до мови і культури, патріотизм, екологічна свідомість, повага до закону, солідарність, відповідальність). Виховання в учнів відповідальності за власний розвиток, за суспільне благо та добробут країни визначається стратегічним завданням сучасної школи [2, с. 96].

Критичне мислення вимагає цілеспрямованої роботи щодо його розвитку та формування. Однак така діяльність передбачає наявність готовності педагогів до її реалізації. У «Педагогічному словнику» поняття готовності визначається як «стан особистості, що дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні» [9, с. 68].

У психологічній літературі готовність до певного виду діяльності трактується як «цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, відчуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, налаштованість на певну поведінку» [27, с. 11].

У дисертаційному дослідженні І. Гавриш розкрито поняття «готовність» як «інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності» [7, с. 6].

І. Дичківська розглядає «готовність педагогів» як «внутрішню силу, що формує інноваційну позицію педагога. За своєю структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання та навички особистості» [12, с. 13].

У світлі нашого дослідження важливим видається уточнення сутності поняття «готовність до педагогічної діяльності». Науковці підкреслюють, що

воно є багатокомпонентним і складним феноменом, який охоплює як професійні, так і особистісні характеристики вчителя. Так, Г. Троцько визначає готовність до педагогічної діяльності як «цілісне, складне особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної роботи й охоплює професійно-педагогічні переконання, професійну спрямованість психічних процесів, знання, уміння долати труднощі, оцінювати результати власної праці, а також здатність до професійного самовдосконалення» [41, с. 15].

У схожому ключі Л. Кондрашова трактує готовність до педагогічної діяльності як «складне поєднання психічних властивостей та моральних якостей особистості, що формують установку майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної діяльності, визначення професійної позиції, оволодіння оптимальними способами роботи, співвіднесення власних здібностей із труднощами, які виникають у процесі розв'язання педагогічних завдань, та досягнення запланованих результатів» [19, с. 87].

Цінним для нашого дослідження є підхід О. Пінської, яка акцентує увагу на процесі професіоналізації пізнавальної сфери особистості. Дослідниця виділяє низку когнітивних процесів, орієнтованих на педагогічну діяльність:

- сприймання – підвищена чутливість до зовнішніх подразників, здатність помічати унікальність та нестандартність явищ; неточність сприйняття може спричинити серйозні помилки у використанні методів впливу на учнів та ускладнити педагогічну взаємодію;
- увага – характеризується переключуваністю, можливістю розподілу й переміщення, достатньою стійкістю, обсягом і концентрацією;
- педагогічне мислення – уміння визначати проблеми у навчально-виховних ситуаціях, висувати гіпотези, обґрунтовувати можливі рішення та прогнозувати їхні наслідки;
- уява – здатність трансформувати об'єкти, створювати нові образи на основі конкретних деталей [27, с. 262–263].

Важливим є й емоційно-вольовий компонент готовності, на якому також наголошує О. Пінська. Він передбачає здатність педагога до самоконтролю,

мобілізації внутрішніх ресурсів для постановки тактичних і стратегічних цілей, підтримання позитивного емоційного тону, емоційної гнучкості та керування власними діями в реальних ситуаціях педагогічної взаємодії [27, с. 263].

Наступним логічним кроком нашого дослідження є уточнення сутності поняття «готовність педагога до формування критичного мислення». У сучасній науковій літературі воно розглядається з різних аспектів і не має єдиного усталеного визначення. Так, Т. Полонська, аналізуючи проблему готовності вчителя іноземної мови до формування критичного мислення в учнів Нової української школи, не подає чіткого визначення цього поняття, але виокремлює низку якостей, притаманних критично мислячій особистості сучасного педагога, у тому числі вчителя іноземних мов [29, с. 89]. Дослідниця посилається на дані Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики» МОН України (2020), де готовність учителів до розвитку критичного мислення учнів трактується через ставлення педагогів до цієї проблеми, їхню самооцінку рівня власної готовності, а також через обізнаність із методами розвитку мислення школярів. На думку Т. Полонської, для реалізації цієї мети на уроках іноземної мови достатнім є застосування окремих елементів критичного мислення [[29, с. 90]. Проте, як видається, наявність у педагога окремих характеристик критично мислячої особистості та епізодичне впровадження елементів критичного мислення у навчальний процес ще не можна вважати повноцінною готовністю до цілеспрямованого формування критичного мислення учнів.

Я. Гарасимів, досліджуючи цю проблему в контексті підготовки майбутніх вихователів, визначає готовність до розвитку критичного мислення дошкільників як інтегративне особистісне утворення, що формується у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Вона підкреслює, що таку готовність характеризує сформованість як загальних, так і професійних компетентностей, які забезпечують здатність педагога до визначення й реалізації завдань розвитку критичного мислення вихованців [8, с. 50].

Аналіз дослідження Т. Тесленко та Д. Губаревої засвідчив, що професійна підготовка майбутніх педагогів початкової школи до формування критичного мислення школярів часто зводиться до загальних положень. Зокрема, вона включає формування умінь задовольняти навчальні, виховні та розвивальні потреби учнів, стимулювати їхню самостійну діяльність і заохочувати до рефлексії [40, с. 238]. При цьому, на думку дослідників, надзвичайно важливо, щоб учителі школи володіли стратегіями формування критичного мислення та вміли застосовувати їх у практичній діяльності [40, с. 238].

Готовність учителя до застосування розвитку критичного мислення Л. Бірюк і Н. Ремньова розглядають крізь призму понять «підготовка майбутніх учителів до застосування технології розвитку критичного мислення в навчальному процесі» й «професійна підготовка майбутніх учителів до застосування технології розвитку критичного мислення». Дефініцію «готовність майбутнього вчителя до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі» дослідники визначають як «складне, цілісне та динамічне особистісне утворення, що поєднує у собі мотиваційно-ціннісний, процесуальний, змістово-гностичний, дослідницько-рефлексивний компоненти, професійні якості й здібності, наявність і ступінь сформованості яких забезпечують ефективність навчання та виховання учнів» [4, с. 7].

Як бачимо, значна кількість дослідників до складу готовності зараховують саме застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі, і це є важливим фактом. Адже наукові розвідки (О. Белкіна-Ковальчук, А. Кроуфорд, К. Костюченко, Д. Макінстер, С. Метьюз, О. Мисечко, О. Пометун, М. Починкова, В. Саул, С. Терно, Т. Хачумян, Л. Шимон, О. Шквир, В. Ягоднікова та ін.) переконливо доводять, що формування критичного мислення особистості буде найбільш ефективним саме через використання технології його розвитку.

Технологія розвитку критичного мислення розглядається нами як інноваційна з кількох причин. По-перше, саме критичне мислення є інноваційним мисленням: ця позиція висвітлена на низці сайтів провідних зарубіжних університетів, де в описах курсів із критичного мислення наголошується, що володіння цією навичкою є необхідною умовою успішного професійного життя. Більше того, критичне мислення прямо співвідноситься з інноваційним мисленням [1, с. 316].

По-друге, сама технологія формування критичного мислення також є інноваційною. С. О. Бадер та М. М. Починкова трактують її як «цілеспрямовану, заздалегідь спроектовану, планомірно реалізовану, упорядковану сукупність дій щодо реалізації педагогом певних методів, засобів і прийомів, спрямованих на формування критичного мислення особистості» [1, с. 99]. Ця технологія є «різновидом інноваційної особистісно зорієнтованої технології, що модернізує традиційну освітню систему на всіх рівнях і ґрунтується на активізації мисленнєвої діяльності учнів, спрямованої на критичне розмірковування через застосування комплексу специфічних форм і методів, вибір яких обумовлений метою та очікуваними результатами» [1, с. 99]. Отже, як саме критичне мислення, так і технологія його формування є інноваційними. Відповідно, готовність педагогів до формування критичного мислення особистості доцільно розглядати крізь призму готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

І. Дичківська визначає «готовність до інноваційної діяльності» як «особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії» [12, с. 13], підкреслюючи, що ця готовність є одним із ключових компонентів професійної готовності. Подібної думки дотримується І. Гавриш, розглядаючи готовність учителя до інновацій як «інтегративну якість особистості, що виступає регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, впровадження й

поширення освітніх інновацій» [7]. Більш вузьке тлумачення подають В. Староста та О. Гошко, які визначають готовність педагога до інноваційної діяльності як «здатність продукувати нові ідеї та здатність практично реалізовувати власні ідеї чи ідеї інших новаторів» [36, с. 5].

Таким чином, поняття готовності до інноваційної діяльності охоплює як внутрішні особистісні якості педагога (цінності, мотивацію, рефлексивність), так і його практичні здібності до реалізації нових педагогічних рішень. Оскільки технологія розвитку критичного мислення є інноваційною за своєю сутністю, готовність учителя до її застосування невіддільно пов'язана з умінням працювати в нових освітніх умовах. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність розгляду ширшого контексту трансформації освітньої парадигми.

Сучасна освітня система дедалі більше орієнтується на перехід від авторитарної моделі взаємодії між учасниками навчального процесу до демократичної. Авторитарна модель характеризується абсолютною безапеляційністю та односторонністю у передаванні знань: викладач виступає єдиним носієм істини, а здобувач освіти – пасивним її реципієнтом. Основним інструментом впливу в такій моделі є примус до навчальної діяльності, застосування покарання за невиконання завдань та осуд за низький рівень академічних результатів. За цих умов у здобувачів освіти поступово формуються стереотипні уявлення про власне місце в системі освітніх відносин, що виражається у класифікації їхніх дій та відповідей як «правильних» або «неправильних» [13, с. 114].

У разі, якщо відповідь учня збігається з усталеною позицією викладача й відповідає наявній системі знань, він вважається «успішним». Якщо ж висловлювання має нестандартний характер і не вкладається у рамки заданих стандартів, воно трактується як помилкове, а сам учень отримує ярлик «неуспішного», що зумовлює формування негативного соціального сприйняття його навчальної активності.

В емоційній площині така модель відзначається полярністю: викладач і учні перебувають або в стані повного схвалення, якщо дотримуються правил, або в стані абсолютного заперечення, коли відбувається найменший відступ від усталених норм. Повна концентрація влади у руках викладача зумовлює підпорядкування здобувачів освіти однобічній системі, яка не допускає жодних відхилень від заданого сценарію [13, с. 114].

Демократична модель організації освітнього процесу спрямована на формування демократичної особистості здобувачів освіти. Вона передбачає можливість самостійного пізнання світу в умовах партнерської взаємодії з викладачем, допускаючи право на помилку як природний і необхідний елемент навчання. Помилка у такій моделі не розглядається як негативне явище, а інтерпретується як важливий засіб засвоєння знань і розвитку критичного мислення.

В емоційно-поведінковому аспекті демократична модель сприяє домінуванню позитивних емоцій, формує культуру взаємоповаги та взаємної довіри, ґрунтується на збереженні людської гідності. Відтак вона створює умови для відкритого діалогу між викладачем та учнями, що забезпечує не лише ефективне засвоєння знань, а й виховання здатності до співпраці, толерантності та рефлексії.

Таким чином, демократична модель взаємодії у процесі навчання базується на діалогічному переконанні, самостійному засвоєнні нових знань, умінь та навичок учнями за фасилітуючої підтримки викладача. Вона формує передумови для безперервного розвитку критичного мислення, оновлення та модернізації наявних знань відповідно до актуальних суспільних, економічних, політичних і технологічних викликів. Роль викладача у такій системі зводиться до організатора процесу навчання, консультанта й фасилітатора, який допомагає спрямовувати пізнавальну активність здобувачів, не обмежуючи її власною позицією чи єдино правильними відповідями [13, с. 115]. Ключовим у демократичній моделі є акцент на взаємодії між здобувачами освіти, оскільки саме їхня комунікація та співпраця

стають визначальними чинниками результативності навчання. Досягнення навчальних результатів відбувається через колективні зусилля, у яких учні та викладач беруть на себе взаємну відповідальність.

Отже, готовність педагога визначається як складне інтегративне особистісне утворення, що поєднує професійні знання, уміння, мотиваційно-ціннісні орієнтації та особистісні якості, необхідні для ефективної педагогічної діяльності. Готовність до формування критичного мислення тісно пов'язана з готовністю вчителя до інноваційної діяльності, оскільки сама технологія розвитку критичного мислення має інноваційний характер і вимагає від педагога здатності творчо працювати, впроваджувати нові методи та рефлексувати власну практику. Важливою умовою цього процесу є перехід від авторитарної моделі викладання, яка базується на примусі та безапеляційності знань, до демократичної моделі, орієнтованої на партнерську взаємодію, діалог і право на помилку як необхідний етап навчання. Саме демократична модель створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення, формування відповідальності, толерантності й самостійності учнів.

Як висновок, зазначимо, що формування готовності майбутніх учителів до розвитку критичного мислення потребує цілеспрямованої інтеграції відповідних методик у зміст професійної підготовки, що сприятиме становленню вчителя як організатора, консультанта та фасилітатора освітнього процесу.

2.2 Методична підготовка як складова професійної діяльності вчителя англійської мови

Методична підготовка вчителя англійської мови посідає особливе місце у структурі його професійної компетентності, оскільки забезпечує здатність не лише передавати знання, а й організовувати освітній процес так, щоб він сприяв розвитку критичного мислення учнів. Сучасний учитель іноземної

мови має бути готовим застосовувати методи і прийоми, що стимулюють аналітичне осмислення інформації, формування аргументованих суджень та розвиток навичок міжкультурної комунікації [30; 32].

У наукових працях підкреслюється, що готовність учителя до формування критичного мислення безпосередньо залежить від рівня його методичної культури та професійної компетентності [63]. Зокрема, йдеться про володіння вчителем інноваційними методами навчання (дискусія, дебати, аналіз кейсів, проблемно-орієнтоване навчання), які створюють умови для розвитку критично мислячої особистості учня [49; 52].

О. Котенко підкреслює, що професійна компетентність учителя становить собою інтегративне утворення особистості, яке поєднує ключові складові: компетентності (лінгво-методичну, психолого-педагогічну, особистісно-мотиваційну), компетенції (мовну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу, дискурсивну, соціокультурну, комунікативну), а також особистісні якості (здатність до самоосвіти, самопізнання, полікультурність, діалогічність, емпатія, толерантність тощо). Саме їхній взаємовплив забезпечує ефективну педагогічну взаємодію у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності школярів [19, с. 1].

Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя має визначатися з урахуванням цих складових, оскільки саме їх формування є стратегічною метою професіоналізації педагога. На думку дослідниці, сучасна підготовка майбутнього вчителя здійснюється за трьома стратегічними напрямками:

- загально-теоретична підготовка – охоплює вивчення базових педагогічних дисциплін (дидактика, історія та теорія педагогіки, теорія виховання, школознавство, іноземні мови тощо);
- методична підготовка – передбачає опанування методики викладання шкільних предметів, зокрема методики навчання іноземних мов;
- психологічна підготовка – включає засвоєння знань із загальної та вікової психології, педагогічної та корекційної психології та інших споріднених дисциплін [19, с. 1].

Загально-теоретична підготовка є фундаментом професійної діяльності вчителя, адже вона охоплює вивчення базових педагогічних і дидактичних дисциплін (педагогіка, дидактика, теорія та історія освіти, теорія виховання, школознавство тощо). У контексті формування критичного мислення школярів, загально-теоретична підготовка забезпечує:

- усвідомлення місця критичного мислення в освітньому процесі та його зв'язку з ключовими і предметними компетентностями [32];
- знання педагогічних концепцій і стратегій, що передбачають розвиток учня як активного суб'єкта навчання (особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний підходи);
- розуміння сутності демократичної моделі навчання, яка замінює авторитарну і створює простір для розвитку рефлексії, аналізу й дискусії [13, 39].

Методичний напрям професійної підготовки забезпечує вчителя конкретними знаннями й навичками для організації навчального процесу з англійської мови. У сфері розвитку критичного мислення, напрям передбачає:

- оволодіння методами активного навчання (дискусії, дебати, проблемні завдання, рольові ігри), що стимулюють аргументування, порівняння та прийняття рішень [29];
- роботу з автентичними текстами й мультимедійними матеріалами, які формують уміння аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати інформацію [24, с. 89];
- застосування інноваційних технологій (CLIL, технологія розвитку критичного мислення, інтерактивні методи), які допомагають поєднати мовні навички з когнітивними уміннями [46, с. 101].

Методична підготовка фактично забезпечує інструментарій для розвитку критичного мислення учнів у процесі іншомовного навчання.

Психологічна підготовка зосереджується на формуванні у майбутнього вчителя психологічної культури й умінь працювати з учнівською аудиторією. У контексті готовності до розвитку критичного мислення вона включає:

- знання вікових і когнітивних особливостей учнів, що дозволяють адекватно підбирати методи стимулювання мислення;
- уміння створювати безпечне й мотивувальне середовище, у якому учні можуть вільно висловлювати власні думки та робити помилки без страху осуду [28, с. 262–263];
- розвиток фасилітаторських навичок учителя, що забезпечують діалог, взаємоповагу й підтримку у процесі навчання;
- здатність стимулювати рефлексію та самооцінку учнів, що є ключовими складовими критичного мислення [7, с. 123].

У наукових працях акцентується на тому, що саме методична компетентність є визначальною для здатності вчителя формувати критично мислячу особистість. Так, Г. Бондар та В. Павлюк виокремлюють у структурі професійної компетентності педагогів методичну, психолого-педагогічну, соціально-психологічну, лінгвосоціокультурну компетенції, а також педагогічну майстерність та професійну рефлексію [5, с. 219]. Усі вони забезпечують учителеві здатність застосовувати сучасні технології мисленнєвого розвитку та критично оцінювати власну педагогічну діяльність.

О. В. Кміть, у свою чергу, пропонує розглядати методичну компетентність учителя іноземної мови як багаторівневу систему: від рівня грамотності (засвоєння базових знань і термінології) — до рівня ремесла (оволодіння стандартними методичними прийомами) та рівня майстерності (творче застосування методик, інтеграція технологій критичного мислення, здатність до інновацій) [18, с. 5]. Саме рівень майстерності, на думку дослідниці, забезпечує повноцінну готовність учителя до використання критичного мислення як педагогічної технології.

Отже, методична підготовка вчителя англійської мови є багатограним процесом, що охоплює не лише засвоєння теоретичних основ методики, а й практичне оволодіння інноваційними технологіями, розвиток рефлексивних і комунікативних умінь. У контексті готовності вчителя до формування критичного мислення учнів методична підготовка набуває особливої ваги,

адже саме вона забезпечує інструментарій для організації навчального процесу, спрямованого на розвиток аналітичних здібностей, уміння аргументувати, співпрацювати й приймати самостійні рішення. Водночас важливим є інтегративний характер цієї підготовки, оскільки вона поєднує когнітивний, технологічний, соціальний і креативний компоненти. Структуру методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови можна представити у вигляді таблиці (табл. 2.1).

Табл. 2.1

Структура методичної підготовки вчителя іноземної мови

Компонент методичної підготовки	Зміст та характеристика	Значення для формування критичного мислення учнів
Теоретико-методологічний	Засвоєння основ методики викладання іноземних мов, принципів компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів.	Забезпечує розуміння ролі критичного мислення в освітньому процесі, уміння проектувати уроки з урахуванням розвитку аналітичних та рефлексивних навичок [33, с. 90].
Технологічний	Оволодіння методами та технологіями активного навчання: проблемне навчання, кейс-метод, дебати, проєктна діяльність, CLIL, інтерактивні методи.	Створює умови для формування в учнів умінь аналізувати, порівнювати, аргументувати та приймати самостійні рішення [49; 53].
Лінгво-дидактичний	Робота з автентичними текстами, мультимедійними ресурсами, інтернет-джерелами	Сприяє формуванню навичок критичного аналізу інформації, розвитку медіаграмотності та когнітивних умінь у поєднанні з мовними [46].

Рефлексивно-аналітичний	Формування здатності до самоаналізу, оцінки власної педагогічної діяльності, рефлексії результатів навчання	Підвищує професійну готовність учителя до впровадження технологій критичного мислення; розвиває вміння спрямовувати учнів до саморефлексії [5, с. 220].
Соціально-комунікативний	Розвиток фасилітаторських навичок, умінь організовувати групову роботу, стимулювати співпрацю та діалог	Створює демократичне середовище, де учні вчаться дискутувати, аргументувати та взаємодіяти без страху осуду [13, с. 49].
Креативно-інноваційний	Використання інноваційних підходів (цифрові технології, STEAM, інтерактивні платформи); здатність творчо застосовувати методики	Формує гнучке й інноваційне мислення вчителя та учнів; сприяє готовності до роботи в умовах швидких змін сучасного суспільства [36].

У таблиці 2.1 представлено структуру методичної підготовки вчителя іноземної мови, яка включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: теоретичний, практичний, соціально-комунікативний, рефлексивний та креативний. Кожен із них виконує власну функцію, але в комплексі вони створюють цілісну систему професійної підготовки.

Теоретичний (когнітивний) компонент передбачає засвоєння майбутніми педагогами основ методики викладання іноземних мов, дидактичних принципів і сучасних освітніх стратегій. Він формує світоглядну базу вчителя та його здатність бачити критичне мислення як складову навчального процесу. Завдяки цьому майбутній педагог може усвідомлено відбирати методи й прийоми, що відповідають завданням розвитку учнів.

Практичний (технологічний) компонент орієнтований на формування конкретних умінь організації освітнього процесу. Він охоплює опанування

активними методами навчання, такими як дискусії, дебати, кейс-метод, рольові ігри, технологія CLIL, інтерактивні техніки. Саме цей компонент безпосередньо забезпечує умови для розвитку в учнів критичного мислення, оскільки спонукає їх до аналізу, порівняння, аргументування та формування власних висновків [5, с. 218].

Соціально-комунікативний компонент пов'язаний із розвитком навичок ефективної взаємодії між учителем і учнями, а також усередині учнівського колективу. Він формує у майбутнього вчителя здатність виступати фасилітатором, організовувати групову роботу, створювати умови для співпраці, толерантності й відкритого діалогу. Цей компонент особливо важливий, адже критичне мислення реалізується не лише через індивідуальну, а й через колективну діяльність, де виникає потреба у зіставленні різних поглядів.

Рефлексивний компонент спрямований на розвиток у педагога уміння критично оцінювати власну діяльність і результати роботи учнів. Він передбачає не лише педагогічну саморефлексію, а й створення умов для формування у школярів здатності до самооцінки та критичного аналізу власних дій. Таким чином, цей компонент виконує подвійну функцію: допомагає вчителю вдосконалювати методичну діяльність і водночас навчає учнів рефлексивним навичкам [5, с. 218].

Креативний компонент орієнтує вчителя на використання творчих методів і нестандартних рішень у навчальному процесі. Він передбачає інтеграцію міжпредметних зв'язків, створення проблемних і дослідницьких ситуацій, використання нестандартних завдань. Саме цей компонент сприяє розвитку в учнів гнучкості мислення, уміння бачити альтернативні варіанти вирішення проблем і генерувати нові ідеї [5, с. 219].

Таким чином, методична підготовка вчителя англійської мови виступає не лише як окремий напрям професійної освіти, а й як ключова умова готовності педагога до розвитку критичного мислення учнів. Вона поєднує теоретичні знання, практичні вміння, соціальні та рефлексивні навички, що

дозволяє вчителю організовувати навчальний процес у відповідності до демократичної моделі освіти та компетентнісного підходу. Саме комплексність методичної підготовки забезпечує формування у майбутніх педагогів здатності працювати з учнями не лише як передавач знань, а як фасилітатор мислення та розвитку особистості.

2.3 Техніки формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови

Як вже було зазначено у попередніх розділах, однією з найпоширеніших моделей організації навчального процесу у сучасній методиці розвитку критичного мислення є триетапна структура (виклик – осмислення – рефлексія), яка вже стала класичною у світовій педагогіці [30; 68]. У межах кожного з етапів учитель може застосовувати різні техніки, спрямовані на стимулювання когнітивної активності школярів, розвиток їхніх аналітичних і комунікативних умінь.

Перший етап – «виклик» – спрямований на активізацію попередніх знань і досвіду учнів. Його мета полягає у створенні внутрішньої мотивації та постановці запитань, на які потрібно знайти відповіді під час уроку. Наприклад, учитель англійської мови, розпочинаючи заняття з теми «*Environmental Problems*», може організувати «мозковий штурм», під час якого школярі висловлюють свої асоціації з поняттям «*pollution*». Це дає змогу актуалізувати лексичний запас, а також налаштовує учнів на критичне осмислення проблеми. Іншим прикладом може бути використання таблиці *KWL (Know – Want to know – Learned)*, де учні спершу зазначають, що вони вже знають з теми, потім формують питання, на які хочуть отримати відповіді. Така діяльність стимулює аналітичне мислення, а головне – показує

школярам, що їхні знання та припущення мають значення і є відправною точкою для подальшого навчання [30]. Приклад використання KWL-методу на уроці англійської мови (тема: «Environmental Problems») наведено у табл. 2.2

Табл. 2.2

Приклад використання KWL-методу на уроці англійської мови (тема: «Environmental Problems»)

К – What I know (Що я знаю)	W – What I want to know (Що я хочу дізнатися)	L – What I learned (Що я дізнався)
There are problems like air pollution and global warming.	How can we stop climate change?	I learned that recycling helps reduce waste and pollution.
Factories produce smoke.	What countries are the most polluted?	I found out that China and India have the biggest air pollution problems.
People use too much plastic.	What can people do every day to save nature?	Using eco bags and bottles helps reduce plastic waste.

У перебігу заняття, вчитель спочатку заповнює першу колонку разом з учнями (активація попередніх знань), потім учні формулюють запитання, на які хотіли б отримати відповіді (мотивація і постановка цілей), а після вивчення матеріалу – заповнюють третю колонку (рефлексія, усвідомлення нового).

Наступний метод – «Кола по воді» – розглядається сучасними дослідниками як універсальний інструмент активізації попередніх знань учнів та розвитку їхньої мовленнєвої активності на етапі виклику. Проте його

значущість виходить за межі простого добору лексики, оскільки прийом спрямований на стимулювання критичного мислення, адже учні не лише згадують відомі слова, а й аналізують їхню доречність у контексті теми, співвідносять різні категорії понять, аргументують свій вибір. Завдяки такій структурі діяльності відбувається тренування навичок аналізу, порівняння та класифікації інформації. Учні усвідомлюють, що одне поняття може бути розкрито через різні асоціації, і вчаться критично оцінювати їх, обираючи найбільш влучні або творчо інтерпретовані варіанти [30]. Як приклад, розглянемо опорне слово – *GREEN*:

G – *global warming* (глобальне потепління)

R – *recycling* (переробка відходів)

E – *endangered species* (види під загрозою зникнення)

E – *eco-friendly* (екологічно безпечний)

N – *nature protection* (захист природи)

У цьому випадку учні не лише перелічують лексичні одиниці, але й обговорюють, чому саме вони є ключовими для розкриття теми. Це дає змогу перейти від простого добору до аналізу причинно-наслідкових зв'язків (наприклад: чому глобальне потепління впливає на зникнення видів? Як переробка відходів пов'язана із захистом природи?).

Другий етап – «осмислення» – передбачає роботу з новою інформацією та її активне засвоєння. Учні поступово переходять від первинного сприйняття матеріалу до його аналізу й критичного оцінювання. Так, під час читання автентичного англомовного тексту на тему «*Climate Change*», учитель може використати метод «ажурної пилки» (*Jigsaw*), розділивши текст на кілька частин і запропонувавши учням у групах опрацювати різні фрагменти [30]. Метод *Jigsaw* («Мозаїка») належить до інтерактивних технологій кооперативного навчання, спрямованих на розвиток комунікативних і когнітивних навичок учнів. Сутність методу полягає в організації навчальної діяльності так, що кожен учень отримує частину інформації для опрацювання, стає «експертом» у своїй ділянці, а потім передає її іншим учасникам групи.

Таким чином, кінцевий результат досягається лише за умови колективної співпраці, де кожен є носієм важливої складової загальної теми.

Застосування цього методу на уроках англійської мови створює умови для активного залучення учнів до аналізу, інтерпретації та пояснення навчального матеріалу, що безпосередньо пов'язано з формуванням критичного мислення. Під час роботи учні не лише відтворюють інформацію, а й відбирають головне, структурують матеріал, формулюють його зрозуміло для однолітків, відповідають на запитання, порівнюють різні частини знань і синтезують їх у єдину систему. Це відповідає ключовим індикаторам критичного мислення: умінню аналізувати, оцінювати та робити висновки [49, с. 99].

Важливим аспектом методу Jigsaw є формування навичок демократичної взаємодії. Оскільки жоден учасник не може отримати повну інформацію без співпраці з іншими, зростає рівень взаємної відповідальності, довіри та толерантності. Така структура діяльності руйнує авторитарну модель навчання, переводячи центр уваги з учителя на учнів, які виступають активними суб'єктами навчального процесу [30]. У табл. 2.3 наведено приклад організації роботи за методом Jigsaw.

Табл. 2.3

Приклад організації роботи за методом Jigsaw

Група експертів	Завдання (матеріал для опрацювання)	Результат для спільної групи
Група 1 – England	Опрацювати текст про географію та столицю Англії.	Пояснюють іншим, де розташована Англія, яка її столиця, що відомо про Лондон.
Група 2 – Scotland	Опрацювати текст про національні символи та традиції Шотландії.	Розповідають про кілт, волинку, національні свята.

Група 3 – Wales	Опрацювати матеріал про мову та культуру Уельсу.	Діляться знаннями про валлійську мову, традиційні пісні, символи.
Група 4 – Northern Ireland	Опрацювати матеріал про історію та визначні місця Північної Ірландії.	Розповідають про Белфаст, Giant's Causeway, культурну спадщину.

У результаті використання методу Jigsaw на уроках іноземної мови забезпечується не лише засвоєння змісту, а й розвиток мовленнєвої компетентності: учні практикують уміння ставити запитання, аргументувати власну позицію, слухати інших та інтегрувати отриману інформацію у власне розуміння теми. Таким чином, метод Jigsaw є потужним засобом інтеграції мовної, когнітивної та соціальної складових навчання, що безпосередньо сприяє формуванню критично мислячої особистості.

Корисною для формування критичного мислення на уроках англійської мови є практика постановки так званих «тонких» (thin) та «товстих» (thick) запитань. Цей метод дозволяє не лише урізноманітнити структуру діалогу в аудиторії, а й сприяє розвитку аналітичних і рефлексивних навичок учнів. «Тонкі» запитання передбачають однозначні, короткі відповіді (yes/no, конкретний факт, визначення, перелік). Вони формують базовий рівень розуміння та слугують відправною точкою для подальшої роботи. Наприклад:

- *What is the main character's name?*
- *Did the story take place in London?*
- *When was Shakespeare born?*

Натомість «товсті» запитання вимагають розгорнутих відповідей, аргументів, пояснень, порівнянь чи прогнозів. Вони стимулюють учнів до глибшого осмислення та інтерпретації інформації, сприяючи розвитку критичного мислення. Приклади таких запитань:

- *Why do you think the character acted this way?*

- *How would the story change if it was set in modern times?*
- *What is the author's main message, and do you agree with it? Why/why not?*

Застосування цієї стратегії на уроках англійської мови дає змогу організувати роботу з текстами та іншими видами навчального матеріалу таким чином, щоб учні не лише відтворювали знання, а й аналізували, робили висновки, порівнювали різні точки зору та висловлювали власну позицію. Практика використання «тонких» і «товстих» запитань допомагає створювати умови для поступового розвитку учнівських умінь: від репродуктивних відповідей до творчого осмислення. Як показують дослідження, систематична робота з цими типами питань підвищує рівень мовленнєвої активності, формує вміння аргументувати власну думку та знижує страх перед помилкою, оскільки кожна відповідь розглядається як внесок у загальну дискусію [51, с. 360].

Т. Полонська зазначає, що на етапі осмислення доцільним є використання методу ментальних карт. «Ментальна карта» (інтелект-карта, карта пам'яті, карта розуму, карта знань) належить до сучасних технологій візуалізації інформації. Її сутність полягає у графічному відображенні основної теми та пов'язаних із нею понять, що дозволяє структурувати й систематизувати знання. Такий спосіб організації матеріалу широко використовується під час мозкового штурму, розвитку творчого мислення, аналізу й розв'язання проблем, а також для впорядкування та фіксації ідей. Інтелект-карта відображає різноманітні зв'язки (сміслові, асоціативні, причинно-наслідкові тощо) між ключовими поняттями або складниками певної проблеми чи теми [30, с. 76]. Наприклад, у процесі рефлексії щодо того, що включає в себе вивчення англійської мови, ментальна карта може мати таку структуру: у центрі розміщується ключове поняття *English*, від якого відходять основні гілки:

- vocabulary – тематичні групи слів (food, travel, education), фразеологізми, синоніми та антоніми;

- grammar – часові форми, синтаксичні структури, правила узгодження;
- pronunciation – фонетичні особливості, інтонація, наголос;
- culture – країнознавчий аспект (свята, традиції, література, міжкультурні відмінності);
- communication – види мовленнєвої діяльності (listening, speaking, reading, writing), а також стратегії ефективного спілкування.

Кожна з гілок може деталізуватися підгілками, що уточнюють окремі аспекти теми. Наприклад, у гілці *Grammar* можуть бути виокремлені *tenses*, *articles*, *word order* тощо.

У навчальному процесі використання ментальної карти сприяє формуванню в учнів навичок аналізу, порівняння, класифікації та узагальнення інформації. Водночас ця технологія активізує процеси критичного мислення, оскільки школярі не лише відтворюють інформацію, а й встановлюють логічні та асоціативні зв'язки між її елементами, вибудовують власну структуру знань і критично оцінюють її повноту та доцільність [30, с. 76]. На рис. 2.1 наведемо приклад ментальної карти.

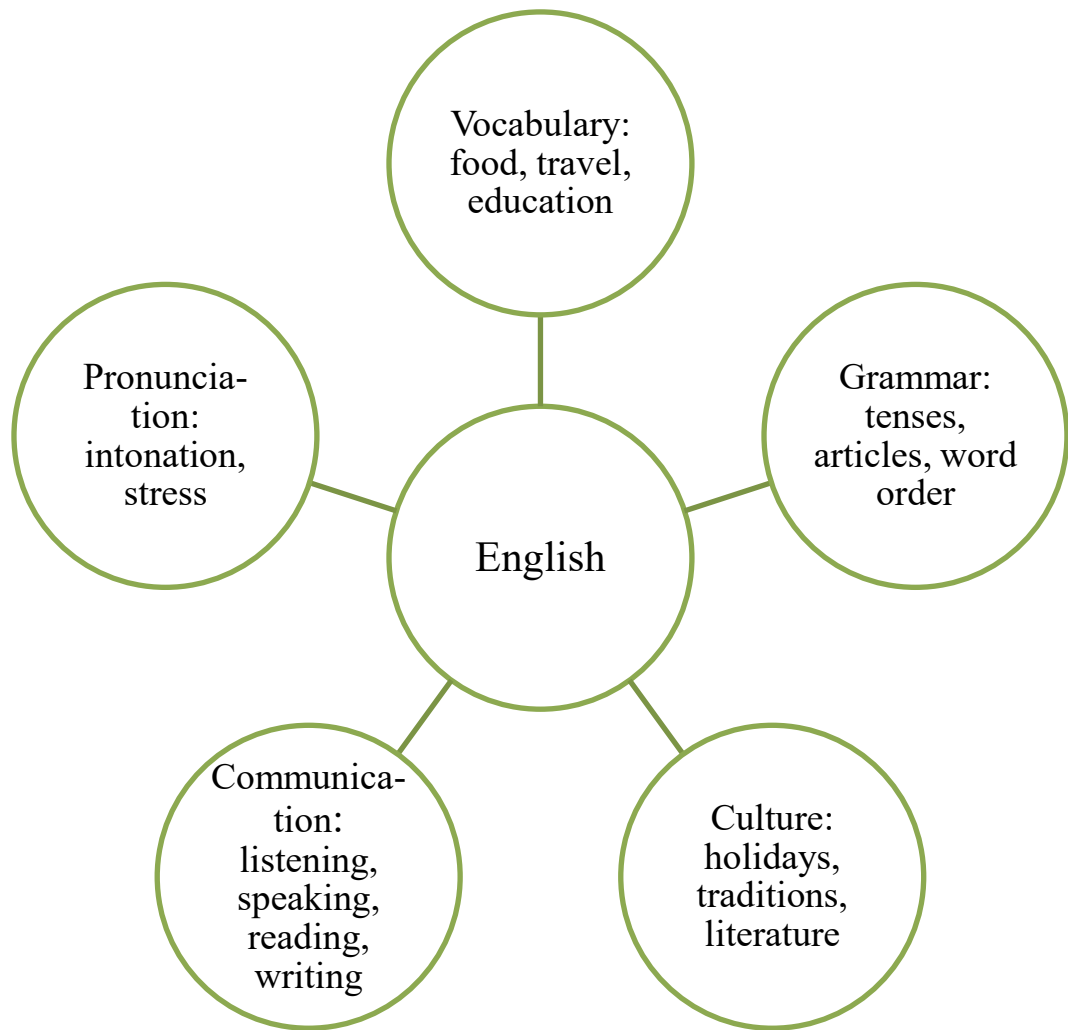


Рис. 2.1 – Приклад ментальної карти

Третій етап – «рефлексія» – покликаний підсумувати здобуті знання, осмислити їх практичну цінність і включити у власну систему уявлень учня. Тут особливо важливо, щоб школярі не лише відтворювали матеріал, а й критично оцінювали процес навчання. Наприклад, після завершення теми учні можуть написати коротке есе «*What can I personally do to reduce pollution in my community?*». Таке завдання не лише закріплює нову лексику, а й вчить аргументувати власну позицію та пропонувати рішення. Іншим прикладом може бути метод «ПРЕС», коли школярі будують свої висловлювання за структурою: «*I think that... because... for example... therefore...*». Це дає змогу не лише узагальнити матеріал, але й сформулювати логічний та структурований

виклад думок [33, с. 93]. У рефлексивному аспекті добре працює й техніка «Плюс-Мінус-Цікаво», що дозволяє оцінити явище з різних точок зору: позитивного, негативного й несподіваного, «цікавого».

Т. Полонська у своїх дослідженнях підкреслює, що на завершальному етапі розвитку критичного мислення доцільно застосовувати метод «Синквейн» (або Сенкан), який виступає ефективним інструментом узагальнення й рефлексії. Синквейн являє собою короткий вірш із п'яти рядків, побудований за чіткими правилами. Його лаконічність дозволяє учням навчитися стисло передавати сутність теми, формулювати висновки кількома ключовими словами чи виразами, що сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення. Цей метод може використовуватися як індивідуально, так і в парах, створюючи умови для порівняння різних поглядів та узгодження позицій [30, с. 76].

Структура синквейна передбачає:

- перший рядок – назва теми (одне слово, зазвичай іменник);
- другий рядок – опис теми двома прикметниками;
- третій рядок – три дієслова, що характеризують дію у межах теми;
- четвертий рядок – фраза з чотирьох слів, яка виражає ставлення до теми;
- п'ятий рядок – резюме або висновок, що, як правило, виступає синонімом до першого слова й може бути виражений будь-якою частиною мови [30, с. 76–77].

Як приклад, наведемо синквейн на тему *Critical thinking* у навчальному контексті:

1.	Critical thinking
2.	Analytical, reflective
3.	Questioning, comparing, evaluating
4.	Helps to make decisions
5.	Reasoning

Таким чином, триетапна модель «виклик – осмислення – рефлексія» забезпечує цілісний підхід до формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови. Вона дозволяє учням спершу актуалізувати власні знання, потім осмислити нову інформацію, а згодом критично її оцінити та інтегрувати у власний досвід. Використання цих етапів у комплексі сприяє тому, що учні перестають бути пасивними споживачами знань і стають активними учасниками освітнього процесу, здатними аналізувати, порівнювати, робити висновки та приймати обґрунтовані рішення.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було розглянуто специфіку формування готовності майбутніх учителів до розвитку критичного мислення учнів у процесі професійної підготовки. Здійснено аналіз сутності поняття «готовність» у психолого-педагогічному дискурсі, зокрема її інтерпретацію як інтегративної якості особистості, що поєднує когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та діяльнісні компоненти. Показано, що готовність учителя до розвитку критичного мислення безпосередньо пов'язана з його здатністю до інноваційної педагогічної діяльності, оскільки критичне мислення та технології його формування належать до інноваційних освітніх практик.

Проаналізовано зміну освітньої парадигми: перехід від авторитарної моделі навчання, заснованої на примусі, однобічному передаванні знань та оцінюванні «правильності» відповіді, до демократичної моделі, орієнтованої на партнерство, діалог, право на помилку та активне включення учнів у навчальний процес.

З'ясовано, що методична підготовка вчителя англійської мови є ключовою складовою його професійної діяльності та визначальним чинником готовності до розвитку критичного мислення учнів. У структурі методичної підготовки виокремлено кілька компонентів (теоретико-методологічний, технологічний, лінгводидактичний, соціально-комунікативний,

рефлексивний, креативно-інноваційний), кожен з яких виконує власну функцію, але разом вони формують цілісну систему професійної компетентності вчителя. Встановлено, що саме методична компетентність, у поєднанні з психолого-педагогічною та комунікативною, визначає здатність учителя застосовувати сучасні інноваційні технології, забезпечувати рефлексію та фасилітаторську позицію у класі.

Окрему увагу приділено аналізу технік формування критичного мислення школярів на уроках англійської мови. На основі моделі «виклик – осмислення – рефлексія» (J. Steele, K. Meredith, Ch. Temple, S. Walter) охарактеризовано можливості застосування різних стратегій: KWL-таблиці, методу «Кола по воді», «ажурної пилки» (Jigsaw), методики «тонких» і «товстих» запитань, ментальних карт, методу «ПРЕС», техніки «Плюс – Мінус – Цікаво», синквейна тощо. Зроблено висновок, що ці прийоми спрямовані на поетапне формування в учнів умінь аналізувати, порівнювати, аргументувати та критично оцінювати інформацію, співвідносити різні точки зору та формувати власні висновки.

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

3.1 Розробка методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення

У попередніх розділах було обґрунтовано теоретико-методичні засади формування готовності педагогів до розвитку критичного мислення учнів, а також висвітлено роль методичної підготовки як ключового чинника цього процесу. Наступним кроком є практичне моделювання системи підготовки

майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення школярів, з урахуванням вимог сучасної демократичної освіти.

Сучасна освітня парадигма ґрунтується на принципах партнерства, взаємоповаги та співпраці між учителем і учнем, що кардинально змінює роль педагога — з носія знань він перетворюється на фасилітатора, організатора пізнавальної діяльності, консультанта й наставника. Демократична модель навчання, на відміну від авторитарної, визнає право учня на власну думку, сумнів, помилку та самостійний пошук істини. Саме така освітня взаємодія створює сприятливі умови для формування критичного мислення — вміння аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, робити аргументовані висновки, ставити запитання й самостійно формулювати позицію.

Підготовка вчителя до реалізації цього підходу вимагає не лише теоретичних знань, а й практичного опанування методів, прийомів і технік розвитку критичного мислення. Методична модель, представлена у цьому підрозділі, орієнтована на формування у педагогів умінь проектувати навчальні ситуації, у яких учні виступають активними учасниками пізнавального процесу.

У цій роботі ми пропонуємо структуру методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення, яка охоплює п'ять взаємопов'язаних етапів (рис. 3.1).



Рис. 3.1 – Структура методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення

Отже, згідно рис. 3.1, запропонована нами структура методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення

1. Мотиваційно-ціннісний етап.

Мета – формування у студентів позитивного ставлення до ідеї критичного мислення та усвідомлення його ролі в сучасній школі. На цьому етапі майбутні вчителі знайомляться з концепцією критичного мислення (за Д. Халперн, Р. Полом, Л. Елдер), аналізують приклади освітніх ситуацій, де розвиваються когнітивні навички учнів.

Практичні завдання: дискусія «Чи має учень право на помилку?», есе «Учитель як фасилітатор мислення», аналіз відеоуроків із позиції критичного підходу.

2. Когнітивно-теоретичний етап.

Мета – формування системи знань про технології розвитку критичного мислення.

Зміст охоплює: методологічні основи (модель «Виклик–Осмислення–Рефлексія» за Temple, Meredith, Steele, 1998), огляд стратегій PRESS, KWL, Mind Map, Jigsaw, Thick/Thin Questions, Cinquain.

Практичні завдання: створення порівняльної таблиці методів критичного мислення, аналіз їх застосування у шкільній практиці, розроблення міні-завдань для 9-11 класів.

3. Діяльнісно-практичний етап.

Мета – навчити майбутніх учителів проектувати уроки, спрямовані на розвиток критичного мислення учнів. Майбутні вчителі відпрацьовують створення навчальних сценаріїв з англійської мови, що передбачають партнерську взаємодію, групову роботу, дискусію, проблемні ситуації.

Приклади завдань: складання плану уроку за темою “*Environmental Problems*” з використанням Jigsaw; розробка мовленнєвого тренінгу «*Thick and Thin Questions*»; створення інтерактивної гри для етапу «виклик».

4. Рефлексивно-аналітичний етап.

Мета – формування у студентів здатності до самооцінки та аналізу власної педагогічної діяльності. Майбутні вчителі проводять мікроуроки, після чого здійснюють взаємооцінювання та обговорення: що вдалося активізувати у мисленні учнів, які завдання стимулювали аналітичну діяльність, де виникли труднощі.

Студенти використовуються інструменти: щоденник педагогічної рефлексії, метод «Плюс-Мінус-Цікаво», обговорення за принципом «peer feedback».

5. Оціночно-прогностичний етап.

Мета – перевірка рівня готовності майбутніх учителів до практичного впровадження технологій критичного мислення у школі.

Студенти готують авторські фрагменти уроків або цілі заняття для учнів 9 класу на теми навчальної програми (наприклад: “*Mass Media*”, “*Science and Technology*”, “*Fashion*”, “*Environmental Protection*”), де обов’язково реалізуються техніки критичного мислення.

Приклади завдань для школярів:

- створити Mind Map “*How media influences our life*”;
- провести дебати “*Is fashion important for teenagers?*”;
- заповнити таблицю за темою “*Innovations and Inventions*”;
- побудувати Press-висловлення “*I think that technology... because... therefore...*”;
- написати Cinquain “*Ukraine*” після вивчення матеріалу про визначні місця країни.

Ці завдання дозволяють майбутнім учителям показати вміння інтегрувати критичне мислення у навчальний процес, оцінити ефективність власних методик і відрефлексувати результати.

У Додатку А (Табл.1) подано узагальнену структуру методичної моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення учнів. У ній представлено основні етапи, мету кожного з них, зміст діяльності педагога та очікувані результати. Модель відображає логіку поступового переходу від усвідомлення значущості демократичного стилю навчання – до практичного впровадження технологій розвитку критичного мислення у процесі викладання англійської мови. Особливу увагу приділено тому, що всі етапи моделі взаємопов’язані між собою і реалізуються у динаміці, оскільки модель охоплює цілий спектр аспектів, від формування ціннісних орієнтацій до рефлексії професійного досвіду. Таблиця 1 Додатку А демонструє, як майбутній учитель поступово опановує вміння створювати навчальне середовище, у якому учень має право на помилку, бере активну участь у пізнавальному процесі та навчається мислити критично.

Розроблена модель узгоджується з принципами компетентнісно орієнтованої освіти та демократичної педагогіки, оскільки ставить у центр суб'єкта навчання – майбутнього вчителя, який не лише оволодіває методиками, а й набуває досвіду фасилітатора, здатного створювати умови для розвитку критичного мислення учнів. Підхід ґрунтується на інтеграції теоретичної, практичної та рефлексивної підготовки, що відповідає вимогам сучасної педагогічної освіти.

3.2 Впровадження методичної моделі у навчальний процес та оцінювання її ефективності

Впровадження методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення є важливим етапом професійної освіти, що поєднує теоретичну і практичну складові педагогічної діяльності. Запропонована модель орієнтована на реалізацію принципів демократичного навчання, за якого учень розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, має право на власну думку й помилку, а вчитель виступає фасилітатором, наставником і партнером у пізнанні.

Реалізація моделі відбувалася серед студентів другого курсу спеціальності «Середня освіта (Англійська мова та література)». Саме цей етап професійної підготовки характеризується сформованістю базових методичних знань і наявністю досвіду педагогічної практики, що дозволяє майбутнім учителям глибше усвідомити сутність критичного мислення та шляхи його розвитку в учнів.

Метою впровадження є перевірка ефективності методичної моделі, спрямованої на розвиток у майбутніх педагогів умінь організовувати навчальний процес у форматі демократичного діалогу, підтримувати критичне осмислення матеріалу, створювати ситуації відкритого обговорення, аргументації та рефлексії.

Завдання впровадження моделі полягали у:

- визначенні рівня готовності майбутніх учителів до формування критичного мислення учнів;
- діагностиці методичної, рефлексивної та комунікативної компетентностей;
- формуванні вміння застосовувати інтерактивні та рефлексивні техніки у процесі навчання англійської мови;
- оцінюванні динаміки розвитку професійної готовності після реалізації елементів моделі.

Впровадження розробленої методичної моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення здійснювалося поетапно та передбачало три основні етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Така послідовність дала змогу простежити динаміку розвитку професійної готовності студентів, визначити ефективність запропонованих методичних підходів і зробити висновки щодо подальшого удосконалення моделі.

1. Констатувальний етап

Метою констатувального етапу було визначення вихідного рівня сформованості готовності студентів до формування критичного мислення учнів. Для глибшого вивчення рівня сформованості професійної готовності студентів до розвитку критичного мислення учнів було використано методику самодіагностики компетентностей, адаптовану до контексту майбутньої діяльності вчителя англійської мови. Така діагностика дозволяє визначити, наскільки студенти усвідомлюють власний рівень володіння ключовими компетентностями, необхідними для формування критичного мислення, а також спланувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку.

Застосування методу самодіагностики у цьому дослідженні зумовлене рівнем навчальної зрілості студентів другого курсу педагогічного закладу освіти, які вже мають сформовані базові знання з педагогіки, психології та методики викладання. На цьому етапі навчання вони здатні до рефлексії

власної діяльності, самоконтролю та усвідомлення своїх сильних і слабких сторін. Самодіагностика виступає не лише засобом оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до формування критичного мислення учнів, але й важливим елементом розвитку професійної автономії, відповідальності за власне навчання та здатності до самоосвіти. Здатність педагога аналізувати власні професійні дії, визначати напрями вдосконалення та критично оцінювати результати своєї роботи є невід’ємною складовою професійної компетентності сучасного вчителя. Тому застосування самодіагностики відповідає принципам демократичної педагогіки, орієнтованої на партнерство, рефлексію та усвідомлений професійний розвиток.

Самодіагностика передбачала самооцінювання за чотирма групами компетентностей: методичні, психолого-педагогічні, комунікативні та рефлексивні. Кожна група містила приклади змістових умінь, за якими студенти визначали власний рівень готовності за п’ятибальною шкалою (1 – низький, 5 – високий), а також формулювали необхідні кроки для вдосконалення (табл. 3.1).

Табл. 3.1

Самодіагностика рівня готовності студентів до формування критичного мислення учнів

Група компетентностей	Приклади змісту	Власна оцінка (1–5)	Необхідні дії для розвитку
Методичні	Знання технологій розвитку критичного мислення (KWL, Jigsaw, Press, Mind Map, Think–Pair–Share); уміння інтегрувати їх у зміст		

	навчання англійської мови		
Психолого-педагогічні	Уміння створювати безпечне навчальне середовище; підтримувати учнів у висловленні власних думок; стимулювати рефлексію		
Комунікативні	Уміння ставити відкриті запитання, вести діалог без оцінювання, організовувати дискусії англійською мовою		
Рефлексивні	Уміння аналізувати власні педагогічні дії; виявляти ефективні й проблемні моменти уроку; коригувати стратегії викладання		

2. Формувальний етап

Метою формувального етапу було впровадження методичної моделі підготовки майбутніх учителів до формування критичного мислення учнів у процесі вивчення англійської мови.

Робота проводилася у форматі тренінгових занять, практичних семінарів та творчих лабораторій, спрямованих на розвиток у студентів здатності організовувати навчальний процес у демократичному ключі.

Основні напрями формувального впливу:

- ознайомлення студентів із моделлю «виклик – осмислення – рефлексія» [68];
- формування навичок фасилітативного стилю педагогічної взаємодії;
- відпрацювання прийомів розвитку критичного мислення школярів (KWL, «Кола по воді», Jigsaw, «тонкі» і «товсті» запитання, метод «ПРЕС», «Синквейн»);
- створення і презентація власних розробок уроків англійської мови з елементами критичного мислення (на теми: Environment, Mass Media, Youth Culture, Science and Technology тощо).

Під час формувального етапу студенти виконували низку практичних завдань:

- провести міні-урок за моделлю «виклик – осмислення – рефлексія» із використанням одного інтерактивного методу;
- проаналізувати власну педагогічну взаємодію, визначити, чи дотримано принцип «право на помилку»;
- розробити фрагмент уроку, у якому учні мають висловити власну позицію, порівняти різні точки зору й зробити узагальнення;
- провести рефлексію: заповнити короткий чек-лист «Як я розвиваю критичне мислення своїх учнів».

Заняття супроводжувалися постійною самооцінкою, груповими дискусіями та обговоренням труднощів. Особлива увага приділялася емпатії, відкритості до зворотного зв'язку та партнерським відносинам у процесі навчання.

3. Контрольний етап

Метою контрольного етапу стало узагальнення результатів і визначення ефективності методичної моделі. Для цього повторно застосовувалися ті самі діагностичні інструменти, що й на констатувальному етапі.

Отже, на констатувальному етапі було проведено самодіагностику рівня готовності студентів до формування критичного мислення учнів. Аналіз

отриманих результатів дав змогу визначити вихідний рівень сформованості основних груп компетентностей: методичних, психолого-педагогічних, комунікативних і рефлексивних.

1. Методичні компетентності.

На початковому етапі більшість студентів продемонстрували недостатню обізнаність із конкретними технологіями розвитку критичного мислення (KWL, Jigsaw, Press, Mind Map, Think–Pair–Share тощо). Середній показник самооцінювання становив 3,1 бала за п'ятибальною шкалою. Студенти зазначали, що в основному знайомі з окремими методами, проте відчують труднощі у виборі й практичному застосуванні їх у навчальному процесі. Це свідчить про потребу в поглибленій методичній підготовці, спрямованій на практичне відпрацювання стратегій критичного мислення на уроках англійської мови.

2. Психолого-педагогічні компетентності.

Середній рівень самооцінки за цим показником становив 3,4 бала. Студенти усвідомлюють важливість створення безпечного та підтримувального освітнього середовища, однак не завжди можуть конкретизувати педагогічні прийоми, що сприяють розвитку рефлексії, довіри й толерантності в учнівському колективі. Це вказує на недостатню сформованість навичок демократичної взаємодії, яка є ключовою умовою розвитку критичного мислення.

3. Комунікативні компетентності.

За цим критерієм середній показник склав 3,6 бала. Студенти відзначили, що здебільшого володіють базовими навичками комунікації, однак відчують труднощі у постановці відкритих запитань, які стимулюють критичне осмислення, а також у веденні дискусії без оцінювальних суджень. Отже, необхідним є удосконалення навичок діалогічного спілкування, що сприяє розвитку аналітичного мислення учнів.

4. Рефлексивні компетентності.

Рівень сформованості цієї групи компетентностей був найнижчим – 3,0 бала. Студенти визнавали, що рідко здійснюють самоаналіз власних педагогічних дій, не завжди усвідомлюють причини успіхів чи невдач у навчальній діяльності, а також не мають системи корекції власних стратегій викладання. Результати констатувального етапу наведено на рис. 3.2.

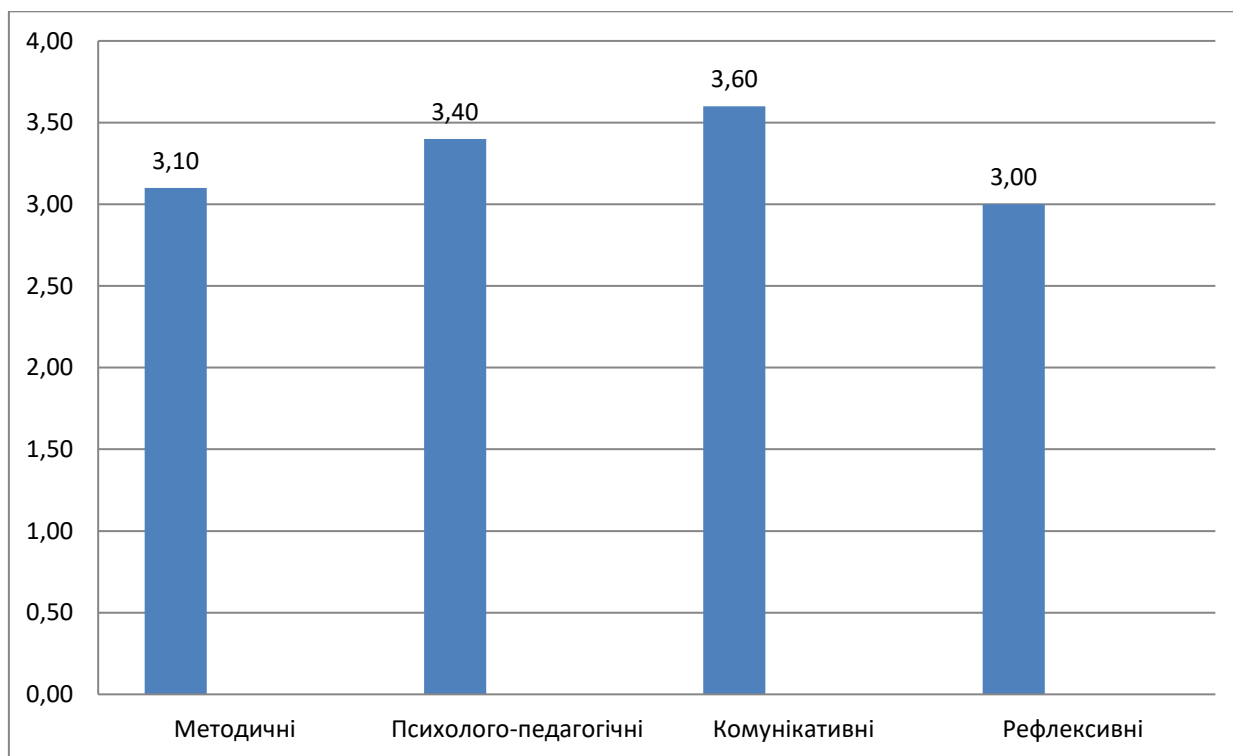


Рис. 3.2 – Результати констатувального етапу

Узагальнені результати констатувального етапу свідчать, що більшість студентів перебувають на середньому рівні готовності до формування критичного мислення учнів. Основні труднощі пов'язані з недостатнім практичним досвідом застосування інноваційних методик, відсутністю чітких стратегій самооцінювання та обмеженими навичками педагогічної рефлексії.

Ці результати стали підґрунтям для розроблення формувального етапу експерименту, спрямованого на вдосконалення методичної підготовки студентів через інтеграцію технологій розвитку критичного мислення, фасилітативного підходу та рефлексивних практик.

Формувальний етап мав на меті підвищення рівня готовності майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення учнів.

Основним завданням цього етапу стало створення таких педагогічних умов, у яких студенти не лише засвоювали теоретичні основи технологій розвитку критичного мислення, а й набували практичного досвіду їх застосування у контексті демократичної взаємодії з учнями.

Під час реалізації формувального етапу використовувалася методична модель підготовки майбутніх учителів, розроблена у межах цього дослідження. Вона передбачала органічне поєднання чотирьох компонентів: когнітивного (знання технологій), діяльнісного (уміння застосовувати їх на практиці), комунікативного (здатність підтримувати діалог і співпрацю) та рефлексивного (усвідомлення власних педагогічних дій).

1. Зміст і організація роботи

На заняттях з методики викладання англійської мови студентам пропонувалося виконання комплексу практичних завдань, спрямованих на розвиток компетентностей, виявлених як недостатньо сформовані під час констатувального етапу.

Зокрема, застосовувалися такі види діяльності:

- Інтерактивні тренінги з аналізу й моделювання уроків англійської мови з використанням технологій критичного мислення (KWL, Jigsaw, Press, Mind Map, Think–Pair–Share).

Під час занять студенти виконували роль учителя, розробляючи завдання для учнів 9 класу відповідно до теми («Nature and Environment», «Mass Media», «Science and Technology», «Youth Culture» тощо).

- Мікровикладання (microteaching) – короткі симуляційні уроки, у ході яких студенти демонстрували власні педагогічні підходи, отримували зворотний зв'язок від викладача та одногрупників, після чого проводили самоаналіз власної діяльності.

- Рефлексивні обговорення («reflection sessions»), під час яких учасники аналізували труднощі, що виникали у процесі застосування демократичного стилю взаємодії з учнями. Особливу увагу приділено подоланню страху перед

«помилкою» як учня, так і вчителя. Прикладом слугують такі рефлексивні вправи, як:

Вправа 1 «Усвідомлення професійної ролі»

Опишіть, якими якостями, на вашу думку, має володіти вчитель, здатний формувати критичне мислення учнів. Визначте свій символ критичного мислення. Яке зображення, метафора чи образ асоціюється у вас із цим процесом (наприклад, дерево, лабіринт, дзеркало, ключ, вікно тощо). Назвіть три риси або компетенції, які, на вашу думку, допомагають учителю створювати умови для критичного мислення (приклади: відкритість, терпимість до помилок, гнучкість мислення, вміння ставити запитання, рефлексивність).

Вправа 2 «Аналіз мисленнєвих стилів»

Для розвитку критичного мислення важливо розуміти, як саме ви мислите. Помістіть себе на шкалі між двома полюсами:

Інтуїтивне мислення



Аналітичне мислення

Спираюся на інтуїцію,
образи, асоціації,
емпатію

Аналізую, структурую,
перевіряю логіку,
люблю деталі

Напишіть кілька речень про те, як ваш стиль мислення впливає на те, як ви навчаєте учнів мислити критично.

Вправа 3 «Рефлексія власних установок»

1. Як ви ставитеся до права учня на помилку?
2. Яким чином ви реагуєте, коли учень має іншу думку?
3. Що для вас означає бути демократичним учителем?
4. Як ви створюєте умови для діалогу в класі?

– Фасилітаційні вправи – розроблені на основі адаптованої методики самодіагностики. Студенти визначали власні сильні сторони, бар'єри у педагогічній комунікації, формували індивідуальні цілі розвитку. Приклади вправ наведено нижче.

Вправа 1 «Визначення себе як фасилітатора»

Напишіть, якими на вашу думку, якостями володіє хороший фасилітатор? Опишіть ваші компетенції, які дозволяють вам виступати в якості фасилітатора.

Вправа 2 «Сильні і слабкі сторони»

У кожного є сильні сторони, на які він(а) може розраховувати, а також слабкості, які йому (їй) хотілося б змінити або поліпшити, або, може бути, просто навчитися приймати як даність.

Мої слабкі сторони: опишіть, які слабкості можуть ускладнювати вашу роботу фасилітатором.

Мої сильні сторони: опишіть, у чому полягають ваші сильні сторони, які допомагають вам при фасилітації.

Вправа 3 «Цілі мого розвитку»

Порівнюючи ваші уявлення про хорошого фасилітатора з вашими компетенціями, знаннями та особистісними якостями, ви можете виявити прогалини, які вам необхідно заповнити. Над чим Вам слід попрацювати? Сконцентруйтеся на конкретних і практичних цілях на наступні місяці.

КОМПЕТЕНЦІЯ

Навички та знання, які потрібні вам для фасилітації

УСТАНОВКА

Ваше ставлення до учасників, фасилітації, громадянської участі, демократичних цінностей.

ОСОБИСТІСТЬ

Загальні механізми сприйняття Вами світу, а також те, як це впливає на вашу поведінку.

СТИЛЬ ФАСИЛІТАЦІЇ

Ваш стиль модерації, як ви надихаєте інших, плануєте або проводите оцінку заняття

2. Приклади навчальних завдань для студентів, спрямовані на формування готовності студентів до розвитку критичного мислення школярів

Для реалізації принципу активного навчання були розроблені конкретні вправи, спрямовані на формування готовності студентів до розвитку критичного мислення школярів:

Завдання 1. “Design your own critical thinking task”

Студенти отримували тему з програми 9 класу (наприклад, *Science and Technology* або *Environment and Ecology*) і повинні були створити коротке завдання з використанням методів «Прес» або «KWL», спрямоване на стимулювання аналітичного мислення учнів.

Завдання 2. “Error-friendly classroom”

Метою було розробити правила поведінки для «демократичного класу», де учень має право на помилку. Студенти обговорювали, як учитель може реагувати на неправильні відповіді конструктивно, не підриваючи мотивацію учнів.

Завдання 3. “Facilitator’s self-map”

Кожен студент створював власну інтелект-карту, де відображав свої педагогічні компетентності, зони росту, етичні принципи та засоби розвитку.

Завдання 4. “Critical question bank”

Студенти склали перелік запитань за принципом «тонких» (фактологічних) і «товстих» (аналітичних, рефлексивних), які можуть використовуватися на уроках англійської мови під час вивчення тем “*Youth Culture*” чи “*Media*”.

Контрольний етап мав на меті перевірку ефективності розробленої методичної моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення учнів. Для цього проводилося повторне самооцінювання студентів за тією ж діагностичною картою, що використовувалася на констатувальному етапі.

Порівняння результатів дало змогу визначити динаміку розвитку професійних компетентностей, необхідних для ефективного впровадження технологій критичного мислення в освітній процес.

Методами оцінювання були наступні:

- повторна самодіагностика за таблицею з чотирма групами компетентностей;
- студенти оцінювали власний рівень (за шкалою 1–5) та формулювали нові кроки для подальшого професійного розвитку;
- рефлексивне інтерв'ю, у ході якого студенти аналізували зміни у власній педагогічній поведінці, ставленні до помилок учнів, готовності використовувати інтерактивні методики;
- контент-аналіз мікрОВикладань, що дозволив об'єктивно зафіксувати прояви критично-аналітичних і фасилітаторських умінь (відкриті запитання, аргументація, рефлексія, заохочення ініціативи учнів).

Було встановлено, що на констатувальному етапі більшість студентів оцінювали свої методичні знання на середньому рівні (3–3,2 бала), вказуючи на недостатню обізнаність із конкретними технологіями розвитку критичного мислення (KWL, Jigsaw, Press, Mind Map, Think-Pair-Share). Після впровадження моделі середній показник зріс до 4,4 бала. У результаті студенти продемонстрували готовність використовувати критичне мислення як педагогічну технологію, а не як епізодичний методичний прийом. Це свідчить про формування у них стійкої методичної рефлексії та розуміння зв'язку між мовною діяльністю й розвитком мислення.

На початку дослідження студенти визнавали труднощі у створенні безпечного, демократичного середовища на уроці, де учні мають право на помилку. Середній показник самооцінювання складав 2,9 бала, що свідчило про орієнтацію на більш традиційну (авторитарну) модель викладання. Після формувального етапу середнє значення зросло до 4,3 бала. У ході інтерв'ю студенти зазначали, що почали сприймати процес навчання не як контроль знань, а як спільний пошук істини, що є ознакою переходу до демократичної

моделі педагогічної взаємодії. Таким чином, психолого-педагогічна складова готовності зазнала найбільшого якісного приросту.

На констатувальному етапі комунікативні вміння студентів характеризувалися певною формальністю: домінувало закриття дискусій замість розвитку діалогу, переважали репродуктивні запитання. Середній показник становив 3,0 бала. Після впровадження моделі самооцінка зросла до 4,2 бала. Студенти стали активніше застосовувати техніки відкритого опитування, дебатів, рольових ігор, у яких учні могли аргументувати власні позиції англійською мовою.

Рівень рефлексивних умінь студентів на початку експерименту становив у середньому 3,2 бала, що відображало лише часткове усвідомлення власних педагогічних стратегій. Після завершення формувального етапу цей показник зріс до 4,5 бала (рис. 3.3).

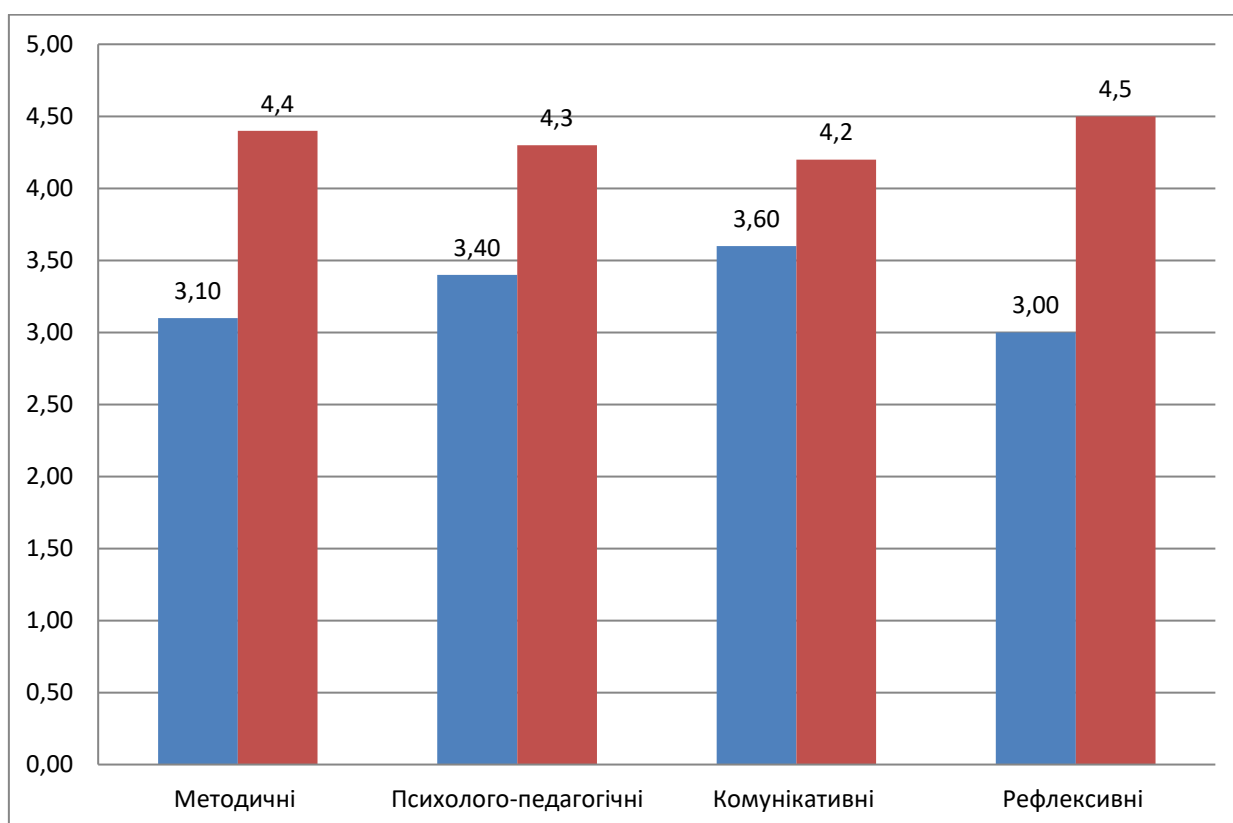


Рис. 3.3 – Результати констатувального етапу

Важливо, що під час повторної самодіагностики студенти чітко усвідомлювали потребу в безперервному саморозвитку, а також важливість критичного ставлення до власних рішень і педагогічних суджень. Це

підтверджує, що сформованість рефлексивних компетентностей стала одним із провідних результатів реалізації моделі.

Таким чином, результати контрольного етапу підтвердили ефективність розробленої методичної моделі, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів. Показники зросли в середньому на 1,3–1,4 бала у всіх групах компетентностей, що свідчить про якісну динаміку професійного становлення студентів. Отримані дані демонструють, що студенти засвоїли демократичну модель навчання, засновану на партнерстві, довірі, рефлексії та повазі до права учня на власну думку і помилку – ключові умови формування критично мислячої особистості.

3.3 Методичні рекомендації щодо формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів

Останнім кроком, наведемо рекомендації щодо формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів. Отже, для ефективного формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів, необхідно дотримуватись таких вимог та рекомендацій:

1. Орієнтація підготовки на демократичну модель навчання

Першочерговою умовою розвитку критичного мислення є зміна ролі педагога – від джерела знань до фасилітатора навчального процесу. Майбутніх учителів слід навчати принципів демократичного педагогічного партнерства, яке передбачає: повагу до думки кожного учня; право на помилку як елемент пізнання; спільне формулювання навчальних цілей і критеріїв оцінювання; підтримку атмосфери довіри, діалогу та взаємоповаги. У процесі професійної підготовки доцільно застосовувати інтерактивні тренінги, рольові моделювання та аналіз педагогічних ситуацій, де студенти вчаться вести

діалог, ухвалювати рішення спільно з учнями та долати авторитарні установки у спілкуванні.

2. Формування методичних умінь роботи з технологіями критичного мислення

Готовність учителя до розвитку критичного мислення передбачає володіння інструментарієм методик і технологій, таких як: KWL (актуалізація знань і цілей навчання), Jigsaw (кооперативне навчання через розподіл інформації), Press method (структурована аргументація), Mind Map (візуалізація понять і зв'язків), Think–Pair–Share (діалогічне осмислення інформації).

У процесі підготовки майбутніх учителів рекомендується:

- проводити практикуми з розробки уроків за трьохетапною моделлю виклик – осмислення – рефлексія;
- створювати банк вправ і завдань для кожного етапу уроку;
- навчати студентів аналізувати педагогічні ситуації, у яких учитель має спрямувати учня від репродуктивних дій до аналітичних.

Такі заняття формують методичну автономність, гнучкість мислення та здатність застосовувати технології критичного мислення у власній практиці.

3. Розвиток психолого-педагогічної та комунікативної компетентностей

Формування критичного мислення учнів можливе лише за умови, що майбутній учитель володіє: навичками створення безпечного навчального середовища, умінням мотивувати учнів до пізнання, здатністю підтримувати дискусію, ставити відкриті запитання та заохочувати до альтернативних відповідей.

Рекомендується впроваджувати тренінги на розвиток емпатійного слухання, асертивного спілкування та рефлексії власного педагогічного стилю.

Ефективними є такі вправи:

- “*Teacher as facilitator*” – моделювання ситуацій, у яких викладач має підтримати учня без оцінювання;

- “*Active listening circle*” – тренування уміння слухати, перефразувати й уточнювати відповіді учнів;
- “*Mistake is growth*” – обговорення ролі помилки як навчального ресурсу.

4. Розвиток рефлексивної компетентності майбутніх учителів

Ключовою складовою професійної готовності є здатність до рефлексії – усвідомлення власних педагогічних дій, помилок і досягнень. У цьому контексті доцільно застосовувати самодіагностику готовності до формування критичного мислення, що включає чотири групи компетентностей: методичні, психолого-педагогічні, комунікативні та рефлексивні.

5. Впровадження рефлексивно-аналітичних занять

Для розвитку критично мислячої педагогічної позиції доцільно систематично проводити рефлексивні семінари, під час яких студенти: аналізують власні педагогічні дії (метод *Reflection diary*), обговорюють проблемні ситуації у парах або малих групах (*Case Discussion*), створюють методичні карти уроків, спрямовані на розвиток критичного мислення учнів, формують висновки у форматі “*lessons learned*”. Такі заняття розвивають професійну рефлексію, уміння приймати конструктивну критику, переосмислювати власну практику та проєктувати педагогічні рішення на основі аналізу.

6. Застосування фасилітативного підходу у педагогічній практиці

Рекомендується включати у навчальні плани спецсемінари та тренінги з фасилітації, де майбутні вчителі відпрацьовують: навички керування групою динамікою, методи мотивації та підтримки учнів, техніки створення умов для самостійного відкриття знань. Під час практичної підготовки важливо формувати здатність педагога керувати процесом мислення учнів опосередковано – через запитання, обговорення, самоперевірку, а не шляхом прямого інструктування. Такий фасилітативний підхід формує атмосферу довіри, де учні вчаться мислити, аналізувати, робити висновки та самостійно оцінювати результати навчання.

Отже, формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів є комплексним процесом, що передбачає: переорієнтацію навчання на демократичну модель взаємодії; опанування технологій розвитку критичного мислення; розвиток психолого-педагогічної, комунікативної та рефлексивної компетентностей; систематичну самодіагностику і професійну рефлексію; застосування фасилітативного підходу у майбутній педагогічній діяльності.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було розглянуто практичний аспект проблеми формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів. На основі аналізу теоретичних положень і результатів констатувального етапу експерименту було розроблено, впроваджено та апробовано методичну модель підготовки майбутніх педагогів, зорієнтовану на демократичну взаємодію та фасилітативний стиль викладання.

Розроблена модель передбачала п'ять послідовних етапів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-методичний, діяльнісно-тренінговий, рефлексивно-аналітичний і практико-оцінювальний. Вона була спрямована на формування у студентів комплексу компетентностей – методичних, психолого-педагогічних, комунікативних і рефлексивних – необхідних для ефективного впровадження технологій розвитку критичного мислення на уроках англійської мови.

У ході констатувального етапу виявлено, що більшість студентів другого курсу мають загальне уявлення про сутність критичного мислення, проте рівень володіння конкретними методиками (KWL, Jigsaw, Press, Mind Map, Think–Pair–Share) та навичками їх практичного застосування залишався недостатнім. Рівень сформованості психолого-педагогічних і рефлексивних

компетентностей характеризувався переважно середніми показниками, що засвідчило потребу в системному удосконаленні професійної підготовки.

Формувальний етап експерименту передбачав упровадження методичної моделі, яка поєднувала інтерактивне навчання, фасилітаційні практики та самодіагностику професійної готовності. Особлива увага приділялася демократичній моделі навчальної взаємодії, де студенти оволодівали методами роботи з учнями, що передбачають право на помилку, партнерський діалог і розвиток рефлексії. Застосування тренінгових занять, педагогічних кейсів, групових обговорень і самооцінювання сприяло підвищенню мотивації до професійного саморозвитку та розширенню методичного інструментарію майбутніх учителів.

Порівняльний аналіз результатів контрольного етапу засвідчив позитивну динаміку за всіма критеріями готовності. Найбільше зростання зафіксовано за показниками методичної та рефлексивної компетентностей, що свідчить про ефективність використаної моделі. Студенти демонстрували підвищений рівень усвідомлення ролі критичного мислення у навчальному процесі, здатність застосовувати відповідні технології, аналізувати власну педагогічну діяльність і спрямовувати її на розвиток самостійності та мисленнєвої активності учнів.

ВИСНОВКИ

Роботу присвячено дослідженню особливостей формування готовності майбутніх учителів англійської мови до розвитку критичного мислення учнів. У перебігу дослідження теоретичних джерел, уточнено сутність поняття «критичне мислення» як багатовимірного когнітивного процесу, що поєднує аналітичне, рефлексивне та творчо-оцінне мислення, спрямоване на прийняття обґрунтованих рішень і формування власної позиції. Визначено, що у контексті навчання іноземних мов критичне мислення виступає не лише інтелектуальною навичкою, а й складником іншомовної комунікативної компетентності, оскільки сприяє розвитку аналітичного сприйняття тексту, уміння дискутувати, інтерпретувати інформацію та висловлювати власну думку іноземною мовою.

Доведено, що формування критичного мислення є однією з наскрізних компетентностей, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти (2020), і невід'ємною складовою сучасного навчання англійської мови. Оптимальним засобом реалізації цього завдання є застосування технології «Виклик – Осмислення – Рефлексія» (J. Steele, K. Meredith, Ch. Temple, S. Walter), яка забезпечує логічну послідовність переходу від актуалізації знань до осмислення й оцінки нової інформації.

У другому розділі визначено, що готовність майбутніх учителів до розвитку критичного мислення учнів розглядається як інтегративна якість особистості, що поєднує когнітивні, мотиваційні, діяльнісні та рефлексивні компоненти. Встановлено, що головним чинником її становлення є методична підготовка, яка формує здатність педагога цілеспрямовано добирати технології, прийоми й завдання для розвитку критичного мислення в учнів. До структури методичної підготовки включено загально-теоретичний, методичний і психологічний напрями, які забезпечують цілісність професійної компетентності вчителя.

Також, розкрито специфіку педагогічних технік, що сприяють розвитку критичного мислення школярів у процесі вивчення англійської мови: KWL-таблиці, Jigsaw, Mind Map, Press, синквейн, «тонкі й товсті запитання», метод «Плюс – Мінус – Цікаво» тощо. Показано, що ці стратегії сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку рефлексії, умінню формулювати аргументовані судження та толерантно сприймати альтернативні точки зору.

У третьому розділі розроблено та апробовано методичну модель підготовки майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення школярів, побудовану на засадах демократичної педагогіки та фасилітаційного підходу. Модель передбачала п'ять послідовних етапів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-методичний, діяльнісно-тренінговий, рефлексивно-аналітичний і практико-оцінювальний.

Проведене експериментальне дослідження серед студентів другого курсу підтвердило ефективність запропонованої моделі. На констатувальному етапі виявлено недостатній рівень володіння методиками розвитку критичного мислення та середні показники за критеріями методичної, комунікативної й рефлексивної готовності. Після реалізації моделі на формувальному етапі спостерігалось зростання показників за всіма критеріями, особливо – за методичною та рефлексивною складовими. На контрольному етапі зафіксовано сформованість у студентів здатності до фасилітативного стилю викладання, усвідомлення ролі критичного мислення у навчальному процесі та вміння застосовувати відповідні технології у практичній діяльності.

Наприкінці дослідження наведено методичні рекомендації, спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадер С. О., Починкова М. М. Проблема готовності педагогів до формування критичного мислення особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 75, том 2, 2024. С. 314–319
2. Бадер С. О., Починкова М. М. Технологія формування критичного мислення особистості: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*, 2023. № 64. Том 1. С. 96–103.
3. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія. К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с.
4. Бірюк Л. Я., Ремньова Н. Ю. Готовність учителя початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення: сутність і структура. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні наук: реалії та перспективи*, 74'2020. С. 5–9.
5. Бондар Г., Павлюк В. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип 48, том 1, 2022. С. 218–222
6. Василенко О. Особливості розвитку критичного мислення іноземних студентів при вивченні української мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*, 2020. 10 (78). С. 203–206
7. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 475 с.
8. Гарасимів Я. Формування готовності у майбутніх вихователів до розвитку критичного мислення дошкільників. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2022. Випуск 37. С. 46–55.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. Головка (гол. ред.). К. : Либідь, 1997. 374 с.

10. Державний стандарт базової середньої освіти № 898 (2020).
[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020- %D0%BF#n16](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16)
11. Державний стандарт початкової освіти № 87 (2018).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
12. Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога. *Наука і освіта*, 2011. № 5. С. 13–15.
13. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с.
14. Дюбанова О. Г. Технології критичного мислення на уроках англійської. *СОГБОУ СПО*, 2015. №2. С. 2–6
15. Зайцев П. Г. Розвиток критичного мислення у старшокласників через літературний аналіз. Харків: Видавництво «Освіта», 2021. С. 25–30
16. Інформація / В. Ф. Погорілко, Т. Я. Любива. Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс] / Редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. URL : <https://esu.com.ua/article-12485>
17. Калініченко О. В. Критичне мислення як складова компетентностного підходу в освіті. Київ: Видавництво «Нова освіта», 2020. 230 с.
18. Кміть О. В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи з позиції контекстного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*, 2016. Вип. 135. С. 92–95.
19. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. К. : Вища школа, 1987. 56 с.
20. Котенко О. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: сучасний стан та освітні перспективи. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2513/1/O_Kotenko_ISP_4_13_FLMD_PI.pdf

21. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*, 2006. 7. С. 17–23.

22. Лубенець В. Паніка, зневіра, стравлювання, замах. Росія почала нову інформаційну атаку «Майдан-3» на Україну. Ексклюзив. Online.ua. 23 листопада 2023 року. URL: <https://news.online.ua/panika-znevira-stravliuvanniazamahi-rosiia-pocala-novu-informaciinu-ataku-maidan-3-na-ukrayinu-ekskliuziv-867666/>

23. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

24. Мельник В. І. Методика формування критичного мислення у процесі навчання читання. Львів: Видавництво "Світ", 2019. 302 с.

25. Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи № 804 (2017). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf/804/17>

26. Нова українська школа. (2016). Концептуальні засади реформування середньої освіти. МОН України.

27. Пащенко Т. Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 2018. Вип.2 (2). С. 10–16.

28. Пінська О. Л. Формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2018. № 2 (16). С. 260–265.

29. Полонська Т. К. Готовність учителя іноземної мови до формування критичного мислення в учнів Нової української школи. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*, 2021. № 5 (47). URL: https://lib.iitta.gov.ua/72753/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

30. Полонська Т. Критичне мислення як технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730320/1/%D0%A3%D0%9F%D0%96_2022_01-71-80.pdf

31. Полонська Т., Пасічник О., Горошкін І. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій : методичні рекомендації / за наук. ред. Валерія Редька ; відп. за вип. Тамара Полонська. Київ : Педагогічна думка, 2022. 60 с.

32. Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи. *Освіта*, 2020. С. 88–82

33. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2018. 2. С. 89–98.

34. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. ... докт. пед. наук., 13.00.04. Старобільськ, 2021. 571 с.

35. Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., Кіор, Т.М. Модельна Навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти № 795 (2021). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>

36. Староста В. І., Гошко О. В. Структурні компоненти готовності педагога до інноваційної діяльності. *Електронний збірник наукових праць ЗОШПО*, 2018. №3 (32). URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/23239/1/2018_Starosta%20V_Hoshko%20O_Zaporizza.pdf

37. Стеценко Н. М. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*, 2018. 60 (2). С. 151–154.

38. Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 2016, вип. 46. С. 310–315.
39. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
40. Тесленко Т. В., Губарева Д. В. Підготовка майбутніх педагогів до формування критичного мислення молодших школярів. *Наукові інновації та передові технології*, 2022. № 11. С. 233–239.
41. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. К., 1997. 54 с.
42. A Brief History of the Idea of Critical Thinking. The Foundation for Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408>
43. A Critical and Practical Analysis. URL: <http://findyourway.uj.mobi/index.php/success-beyond-graduation/innovative,-creative-and-critical-thinking>
44. Brookfield S. D. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. Jossey-Bass, 2018. 189 p.
45. Colley B. M., Bilics A. R., & Lerch C. M. Reflection: A Key Component to Thinking Critically. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3 (1), 2012. С. 55–58
46. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.
47. Critical Thinker Academy: Learn to Think Like a Philosopher. Udemy. URL: <https://cutt.ly/IhtLIPp>
48. Dewey D. Psychology and pedagogy of thinking / Per. with English N.M. Nikolskaya. M.: Perfection, 1997. 208 p.
49. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Millbrae, CA : Insight Assessment, 2015. 28 p.

50. Halpern D. F. Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought and Knowledge. Routledge, 2020. 199 p.
51. Halpern D. F. The "how" and "why" of critical thinking assessment. In D.Fasko, Jr. (Ed.). *Critical thinking and reasoning: Current research, theory, and practice*, 2003. P. 355–366.
52. Halpern D. F. Thought and Knowledge: An introduction to Critical Thinking (5th ed.). Psychology Press, 2014. 321 p.
53. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Klooster, D. (2001). *What is critical thinking. Thinking Classroom*, 1996. 4. P. 36–40
54. Innovation & Critical Thinking. Duke university. URL: [https:// learn more.duke.edu/certificates/innovation-critical-thinking?gclid=EAIaIQobChMI3Ov46eWb5wIVw42yCh0Y7Ar9EAAYASAAEgJ18PD_BwE](https://learnmore.duke.edu/certificates/innovation-critical-thinking?gclid=EAIaIQobChMI3Ov46eWb5wIVw42yCh0Y7Ar9EAAYASAAEgJ18PD_BwE)
55. Klooster D. Critical thinking and new literacy. M.: TSGL, 2005. P. 5.
56. Lipman M. Critical thinking – what can it be?. In A. Ornstein & L. Behar (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*, 1995 . P. 145–152.
57. Logical and Critical Thinking. Future Learn. URL: [https://www. future learn.com/courses/logical-and-critical-thinking](https://www.futurelearn.com/courses/logical-and-critical-thinking)
58. Moore B. N. Critical thinking / B. N. Moore, R. Parker. Chico: California State University, 1994. 563 p.
59. Nisbett R. E. Mindware: Critical Thinking for the Information Age. Coursera. URL: [https://www.coursera.org/learn/ mindware](https://www.coursera.org/learn/mindware)
60. Norris, S. P., & Ennis, R. H. Evaluating Critical Thinking. Cambridge University Press, 2020 201 p.
61. Paul R., & Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Pearson, 2019. 202 p.
62. Philosophy and Critical Thinking. edX. URL: [https://www. edx.org/course/philosophy-and-critical-thinking](https://www.edx.org/course/philosophy-and-critical-thinking)

63. Richards J. C., Farrell T. S. C. Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 200 p.
64. Savignon Sandra J. «Communicative language teaching». In Byram, Michael. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 2000. P. 125–129.
65. Simon H. A., Kaplan C. A. Foundations of cognitive science. Cambridge, MA: The MIT Press, 1989. 201 p.
66. Slavin R. Cooperative learning. Review of educational research summer. URL: https://www.researchgate.net/publication/258183246_Cooperative_Learning
67. Stahl A. Teachers' Prejudices: A Perennial Problem in Israeli Education. Hebrew University of Jerusalem, 1991. 4. P. 440-453
68. Steele J. L., Meredith K. S., Temple C. Reading, writing, and discussion in every discipline. Guidebook III. Dubuque, IA : Kendall/Hunt Publishing, 1998. 234 p.
69. The foundation of critical thinking. URL: <https://www.criticalthinking.org/pages/sumnersquos-definition-of-critical-thinking/412>
70. Umarova Z., Zubaydova N. The role of critical thinking in English language development. (2024). *International Conference On Interdisciplinary Science*, 1(10). P. 239–244.

Додаток А

Табл. 1 – Узагальнена структура методичної моделі підготовки майбутніх учителів англійської мови до формування критичного мислення учнів

Етап підготовки	Мета етапу	Зміст роботи вчителя	Очікувані результати (готовність до формування критичного мислення)
Мотиваційно-ціннісний	Сформувати усвідомлену мотивацію майбутнього вчителя до розвитку критичного мислення учнів, розуміння цінності демократичної взаємодії у навчанні.	Аналіз педагогічних ситуацій; дискусії про роль критичного мислення у сучасній освіті; рефлексивні есе на тему «Учитель і право учня на помилку».	Формування позитивного ставлення до ідеї розвитку критичного мислення, прийняття демократичної моделі викладання, усвідомлення власної ролі як фасилітатора.
Когнітивний	Забезпечити засвоєння теоретичних знань про	Лекції, семінари, аналіз наукових джерел (Полонська,	Сформовані теоретичні знання про технології

	сутність критичного мислення, його структуру, технології та методи формування.	Пометун, Halpern); розробка ментальних карт про етапи розвитку критичного мислення.	розвитку критичного мислення, розуміння їх застосування у викладанні англійської мови.
Операційно-діяльнісний	Розвинути вміння застосовувати методики розвитку критичного мислення у навчальному процесі.	Моделювання уроків за структурою «виклик – осмислення – рефлексія»; розробка завдань типу KWL, Jigsaw, «тонкі/товсті запитання».	Формування готовності до практичного використання методів розвитку критичного мислення у шкільному курсі англійської мови.
Рефлексивно-аналітичний	Сприяти формуванню навичок саморефлексії та критичної оцінки власної педагогічної діяльності.	Самоаналіз проведених занять; групові обговорення успішних і проблемних моментів; ведення педагогічного щоденника.	Здатність критично оцінювати власну методику, усвідомлювати ефективність використаних технологій та коригувати педагогічну практику.

Практико-орієнтований	Закріпити отримані знання через педагогічну практику з елементами технології критичного мислення.	Проведення уроків для учнів 9 класу з тем англійської мови («Environmental Problems», «Youth Culture», «Science and Technology»), використовуючи Jigsaw, KWL, синквейн, метод «ПРЕС».	Готовність реалізовувати демократичну модель навчання на практиці, застосовувати методи розвитку критичного мислення, створювати атмосферу співпраці та довіри.
------------------------------	--	--	--

SUMMARY

This master's research examines the theoretical foundations and practical aspects of preparing future English language teachers to develop critical thinking skills in schoolchildren. In the context of modern educational transformations, critical thinking is recognized as a key competency that enables learners to analyze information, make informed decisions, solve non-standard problems, and participate actively in globalized communication. Therefore, equipping teachers with the necessary methodological tools to foster students' critical thinking becomes an essential component of contemporary teacher education.

Chapter 1 focuses on defining critical thinking as a pedagogical and psychological construct, analyzing its characteristics, functions, and role in the development of foreign language competence. Special attention is given to how critical thinking enhances linguistic, communicative, and cognitive skills through reflection, argumentation, and problem-solving tasks in English language learning.

Chapter 2 examines the specific features of preparing future English language teachers for developing critical thinking in their students. The chapter highlights the importance of methodological training as a core element of professional development and reviews effective techniques and strategies—such as analytical tasks, discussions, case studies, project work, and metacognitive activities—that can be integrated into English lessons to stimulate learners' reflective and evaluative thinking.

Chapter 3 presents a methodological model designed to prepare future teachers for fostering critical thinking in schoolchildren. The model was tested in an educational setting, and the results demonstrate its positive influence on students' methodological competence, ability to design effective lessons, and readiness to implement critical-thinking-oriented activities. Based on the findings,

methodological recommendations were formulated to improve teacher training programs and enhance the practical readiness of future educators to integrate critical thinking development into English language instruction.

The conclusions of the study emphasize that purposeful preparation of future teachers significantly increases their pedagogical effectiveness and ability to cultivate critical thinking among students. Future teachers who master relevant strategies, understand the theoretical foundations of critical thinking, and apply interactive and problem-based techniques are better equipped to create a classroom environment that promotes independence, reflection, creativity, and analytical skills. This contributes not only to improving the quality of English language education but also to forming competences essential for lifelong learning and successful participation in the modern world.

This research provides valuable insights into how teacher training institutions can strengthen their programs by incorporating methodological modules focused on critical thinking. The findings confirm that a structured approach combining theory, methodological practice, and reflection significantly enhances future teachers' preparedness to implement critical-thinking-oriented instruction in English lessons.