

6. Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В. та ін. Основи практичної психології : підручник. 3-тє вид., стереотип. Київ : Либідь, 2006. 536 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728890/1/Основи%20пратичної%20психології%20%281%29.pdf>

*доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник  
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ*

Державний стандарт базової середньої освіти відповідає цим викликам, визначаючи серед ключових компетентностей

інформаційно-комунікаційну, а також компетентності критичного та системного мислення [1]. Професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти також відносить здатність розвивати критичне мислення учнів до переліку обов'язкових професійних компетентностей педагога [3]. Це ставить перед учителем принципово нове завдання: недостатньо самому мислити критично – потрібно вміти цілеспрямовано розвивати це мислення в учнів.

Серед шкільних предметів історія посідає в цьому контексті особливе місце. Історичне знання за своєю природою є інтерпретаційним: одні й ті самі події описуються різними джерелами по-різному, оцінюються з позицій різних епох, ідеологій, національних традицій. Учень у навчанні історії постійно стикається із ситуаціями, де потрібно зіставляти суперечливі свідчення, розрізняти факт і оцінку, шукати приховані мотиви авторів документів, аргументувати власну позицію. Тому урок історії є природним середовищем для розвитку критичного мислення – за умови, що вчитель володіє відповідним інструментарієм. Водночас практика свідчить, що далеко не завжди це середовище використовується повною мірою: уроки історії іноді зводяться до відтворення готових наративів, а робота з джерелами обмежується ілюстративною функцією.

Метою цієї роботи є аналіз ключових складових компетентності вчителя історії з розвитку критичного мислення учнів та конкретного методичного інструментарію, який забезпечує цю роботу на уроці.

**Виклад основного матеріалу.** Попри тривалу історію дослідження феномена критичного мислення – від Сократа через Дж. Дьюї, Е. Глассера до сучасних авторів – його педагогічне визначення залишається предметом дискусій. У наших попередніх дослідженнях, узагальнюючи доробок кількох поколінь учених і педагогів, ми запропонували дидактичне визначення, зручне для проєктування навчального процесу: критичне мислення – це окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю і передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми

чи власну позицію щодо неї, обґрунтовувати свою точку зору, робити свідомий вибір і діяти [2, с. 20].

Це визначення інтегрує когнітивний (мисленнєві операції), емоційно-ціннісний (установки відкритості, відповідальності, інтелектуальної чесності) та поведінковий (готовність діяти на основі обґрунтованих суджень) аспекти критичного мислення. Людина з розвиненим критичним мисленням не лише сприймає світ як різноманітний, а й цінує таку різноманітність, не маніпулює іншими і вимагає обґрунтованих суджень від оточуючих. Ядро критичного мислення становлять мисленнєві операції, що безпосередньо кореспондують із вищими рівнями когнітивної таксономії Б. Блума [4]: аналіз, оцінювання, створення.

Опанування історичним змістом і розвиток критичного мислення – це не два окремі завдання, а одна інтегрована діяльність: навчальний зміст не існує окремо від мислення, а процес навчання є, по суті, процесом розвитку мислення. Реалізація цього потенціалу залежить від того, наскільки вчитель володіє відповідною компетентністю. Її ми пропонуємо умовно об'єднати у чотири блоки умінь педагога: цілепокладання; навчання учнів техніки запитань; організація комунікації; організація дослідницького навчання.

*Цілепокладання*, тобто коректне формулювання цілей уроку, є найважливішою умовою ефективного запровадження технології розвитку критичного мислення. Проте саме тут виявляється типова проблема: понад 60 % опитаних нами вчителів стверджують, що в них «недостатньо часу» на розвиток критичного мислення. Причина – хибне уявлення про те, що це завдання потребує окремого часу на уроці. Насправді мислення учнів невіддільне від змісту, тому й цілі уроку мають бути сформульовані так, щоб вони передбачали не лише знання, а й конкретні мисленнєві операції.

За вимогами технології, очікувані результати уроку формулюють за трьома складниками: знання (через дієслова «пояснювати», «визначати», «називати», «показувати на карті»), уміння та навички (через дієслова «порівнювати», «аналізувати», «аргументувати думку», «оцінювати»), ставлення («сформулювати та висловити власне ставлення до...»). Принципово важливо, щоб цілі відповідали

критеріям доступності (досяжність у межах одного уроку), вимірюваності (можливість перевірити на завершення уроку) та першочерговості (саме ціль визначає вибір методів, а не навпаки).

*Наступний блок – навчання учнів відповідати на запитання різного рівня та формулювати їх.* Запитання є основною рушійною силою критичного мислення – тією іскрою, що запалює думку. Проте дослідження засвідчують, що більшість учителів використовують запитання лише для перевірки засвоєння матеріалу, формулюють їх хаотично, не залучають учнів до самостійної постановки запитань. Тому вміння вчителя будувати систему запитань і навчати цьому учнів є, мабуть, найважливішою складовою його компетентності з розвитку критичного мислення.

Тут на допомогу вчителю історії приходить застосування рівнів таксономії Б. Блума, де встановлено прямий зв'язок між рівнем запитання і рівнем мислення, якого воно вимагає [4]. Використовуючи таксономію, учитель може свідомо проєктувати рух учнів від мислення нижчого рівня до вищого: спочатку вони встановлюють факти, потім усвідомлюють їх сутність, далі аналізують і врешті виходять на рівень власних суджень. Саме ця послідовність і є процесом розвитку критичного мислення на конкретному уроці. Водночас для формування критичного мислення недостатньо, щоб лише вчитель опанував мистецтво запитування – необхідно навчати цьому учнів, систематично пропонуючи їм завдання на самостійне формулювання запитань різних типів до текстів, джерел, візуальних матеріалів.

*Третій блок умінь учителя пов'язаний з організацією ефективної комунікації учнів.* Школярі мають розуміти, що в історії частіше за все немає єдиної «правильної» відповіді, є лише можливість досліджувати факти, і деякі ідеї можуть «працювати» краще за інші. Учитель повинен створювати атмосферу, в якій допустимі відповіді «не знаю» та «не розумію запитання», де жоден учень не боїться бути осміяним, де різноманітність думок сприймається як ресурс, а не як проблема. Основна модель побудови навчання – поєднання індивідуальної роботи учнів з інтерактивною взаємодією: діалогом, полілогом, обговоренням у парах і групах, – де особистий пошук неодмінно передуює обміну думками.

*Четвертий блок компетентності стосується здатності вчителя побудувати урок як дослідження, у якому учні самостійно опрацювають матеріал, а не відтворюють готові висновки. Принциповою відмінністю від традиційного уроку є те, що вже на вступному етапі учні мають зіткнутися з проблемою, яка створює інтелектуальне напруження і мотивацію до пошуку. В основній частині домінує самостійне дослідження, а не пояснення вчителя. Підсумкова частина є найважливішою для розвитку критичного мислення, оскільки саме рефлексія перетворює навчальний досвід на усвідомлену зміну мислення.*

Одним із найважливіших завдань вчителя є організація навчання через опрацювання джерел. Учні мають вчитися розрізняти факти і думки, оцінювати достовірність і повноту джерел, розуміти, що будь-які положення залишаються думками, поки не підкріплені доказами. Учитель має вміти добирати та зіставляти джерела, які містять різні або навіть суперечливі інтерпретації одних і тих самих подій, і організовувати їх аналіз так, щоб учні самостійно виявляли розбіжності, шукали пояснення і формулювали аргументовані висновки.

Окремої уваги в контексті дослідницького навчання заслуговує вміння вчителя створювати умови для висування і перевірки гіпотез. Учні спочатку формулюють власні припущення щодо причин, мотивів або наслідків подій, а потім перевіряють їх за джерелами. Учитель має організувати цю роботу так, щоб гіпотеза сприймалася не як «здогадка», а як відправна точка дослідження, яку необхідно підтвердити або спростувати.

**Висновки.** Уміння розвивати критичне мислення учнів – це не окрема методична «надбудова», а інтегрована складова професійної компетентності вчителя історії, яка пронизує всі аспекти його діяльності та має чітку структуру з чотирьох взаємопов'язаних блоків умінь. Кожне з них потребує цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів – декларування важливості критичного мислення без опанування конкретним інструментарієм не призводить до реальних результатів.

В умовах інформаційної війни, маніпулювання історичними фактами та стрімкого розвитку генеративних технологій формування критичного мислення засобами історії набуває значення, що виходить далеко за межі навчальних завдань. Учень, який навчився на уроці історії розрізняти факт і інтерпретацію, виявляти приховані мотиви

автора документа, аргументувати власну позицію і визнавати обґрунтованість інших точок зору, – це людина, здатна протистояти маніпуляціям і робити свідомий вибір у дорослому житті. Саме тому компетентність учителя історії з розвитку критичного мислення є сьогодні не лише педагогічною, а й громадянською необхідністю.

#### Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти / затв. постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF>
2. Пошетун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії : метод посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 250 с.
3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» / затв. наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736.
4. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York : David McKay Co Inc., 1956. 207 p.

**ДОВГОПОЛА Людмила,**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав*

## ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ INATURALIST

Сучасна парадигма освіти вимагає від майбутнього вчителя-природничника не лише фундаментальних теоретичних знань, а й високого рівня цифрової компетентності. В умовах воєнного стану і переходу до дистанційного формату навчання постає гостра потреба у критичному перегляді традиційних методів дослідження біоти, а саме: впровадженні технологій мобільного навчання (M-learning). Завдяки використанню мобільних пристроїв як повноцінних