

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-2-43-50-58

## ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Петрасова Аліца**

доктор педагогічних наук, доктор філософії, доцент кафедри природничо-наукових та технічних дисциплін педагогічного факультету  
Пряшівський університет, Словаччина  
e-mail: alica.petrasova@unipo.sk  
ORCID ID: 0000-0003-4444-4618

**Химинець Анна**

докторант педагогічного факультету  
Пряшівський університет, Словаччина  
e-mail: anjakhiminec@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-6437-6355

*У статті представлено аналіз та порівняння рівнів критичного мислення серед студентів I курсу магістратури у галузі початкової освіти в Словаччині за допомогою тесту оцінювання критичного мислення Вотсона-Глейзера. Тести використовуються в різних сферах, є перевіреним методом і відіграли важливу роль у багатьох дослідженнях. Зміст тестів ґрунтується на когнітивно-філософському взаємозв'язку підходів до критичного мислення та розглядає його як багатовимірну конструкцію. Підсумком дослідження стануть розроблені стандарти, спрямовані на саморефлексію студентів під час магістерської педагогічної практики. Стандарти визначають, як виглядає якісне навчання і спонукають студентів до постійного вдосконалення своєї практики. Вони сприятимуть обговоренню сучасних навчальних практик у школах, допоможуть формувати високоєфективну освітню культуру та покращать успішність та ангажованість студентів.*

**Ключові слова:** критичне мислення, рефлексивна практика, тест оцінювання критичного мислення Вотсона-Глейзера.

*Дослідження є частковим результатом грантового проекту VEGA № 1/0357/18 Здатність критично мислити як детермінант індивідуалізації та диференціації навчання.*

**Постановка проблеми.** У європейському просторі, що розвивається, шкільне навчання вже не розглядається як завершений процес, під ним розуміють початковий етап ціложиттєвої освіти, котрий має забезпечити людину всіма інструментами, необхідними для продовження процесу набуття, створення та застосування знань поза його межами. Одна з головних цілей шкільної освіти – зробити так, щоб школярі стали мислячими особистостями, які розумно сприяють вирішенню проблем суспільства, стають новаторами, приймають рішення та ефективно спілкуються. Щоб досягти цього, школи повинні створити атмосферу, яка сприяє розвитку думки, поглибленої дискусії, обміну думками, переконаннями та особистою філософією. Іншими словами, школи повинні стати інтелектуальними центрами, де інформація (зміст навчання) є вихідною точкою для мислення, а не його результатом.

Ми відносимо критичне мислення (поряд із умінням вирішувати проблем та творчим мисленням) до списку здібностей, що належать до ключових компетентностей учителя. Це набір навичок, коли ми формуємо думку про об'єкт на основі об'єктивної оцінки фактів і не захоплюємось помилками та спотвореннями розуму. Критичне мислення означає оцінювати нову інформацію, приймати судження, оцінювати важливість інформації для ваших потреб та реальних потреб суспільства. Ірраціональний (некритичний) індивід – це загроза для всіх нас у вигляді ірраціональних політиків, підприємців та вчених.

Критичне мислення – це інтелектуальний процес активного оцінювання інформації, отриманої на основі спостережень та досвіду. Результати міжнародних вимірювань PISA (2003–2018) та PІАС (2015) уможливають серйозний висновок про те, що вищі пізнавальні функції, особливо незалежне, оцінювальне та критичне мислення у шкільних умовах (особливо у Словаччині) недостатньо розвинені (див. Kostúrková, 2013, 2016 a, 2016 b). Із цим дефіцитом школярі переходять до університетів.

Перешкодою для розвитку критичного мислення є те, що вчителі ще недостатньо підготовлені до цього завдання. Однак спроби впровадження зарубіжного підходу вказали на те, що педагогам важко відмовитися від усталених концепцій і що їм потрібен досить тривалий час, аби усвідомити кардинально інші вимоги до результатів навчання учнів та студентів.

Ще серйознішим є те, що ті, хто спланував «внесок» критичного мислення, не сприяють його розвитку. Поняття освітньої політики (держави) щодо цілей виховання та освіти у зв'язку з розвитком критичного мислення учнів та студентів формулюються в загальній площині, тому їх часто трактують по-різному. Є й інші причини, що перешкоджають упровадженню критичного мислення в шкільну практику: різні погляди на ефективність та функціонування наявних концепцій (часто без пошуку зв'язку з традицією), відсутність більш широкої професійної та суспільної дискусії, відсутність взаємозв'язку науки, науково-дослідної та освітньої практики, втрата потенціалу фахівців, що дав би можливість освоїти цю сферу на необхідному рівні, невідповідний рівень підготовки та подальшої освіти педагогічних працівників тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У словацькому середовищі відкрито проголошується, що критичне мислення є однією з найважливіших компетенцій XXI століття. Критичне мислення – це очікуваний результат здобуття вищої освіти, й різні його елементи ховаються під назвами значної кількості компетенцій. Попри те, що ідея навчання критичного мислення є сьогодні дуже популярною, мусимо визнати, що методологія його вимірювання недостатньо розроблена в обох країнах.

Невелика частина розвідок, присвячених чіткому вимірюванню здатності критично мислити, може бути пов'язана з тим, що Bartos & Banks (2015) назвали це осмотичною моделлю навчання критичного мислення. Це означає, що студенти повинні набувати елементів критичного мислення під час навчання якимось самі, всмоктуючи його, як клітина засмоктує воду. Однак скільки часу насправді учні приділяють критичному мисленню під час занять і чи їхнє навчання сплановане таким чином, достеменно невідомо.

За кордоном проблемі критичного мислення у вищих навчальних закладах присвячена велика кількість емпіричних досліджень. На жаль, у Словаччині науково-дослідна діяльність у цій галузі проводиться незначною мірою. Рідкісними посиланнями на недоліки критичного мислення окремих груп респондентів є міжнародні тестові огляди та часткові результати досліджень, проведені студентами університету. Більшість наукових досліджень та публікацій стосується теоретичного аналізу питання, а часто – опису застосування конкретних рішень у навчальній практиці. Однак без детальної, об'єктивної та надійної рефлексії словацька система освіти не зможе підвищити якість навчання та пройти шлях до інклюзивної освіти.

Професійні спільноти мало уваги приділяють усебічному вивченню критичного мислення майбутніх учителів. У Словаччині ми знайшли лише одну спробу перевірити програму розвитку критичного мислення студентів педагогічного факультету. Дослідження є важливим елементом розвитку цієї компетентності, а саме вміння ставити запитання. Експеримент проводився на вибраних дисциплінах протягом 13 тижнів у трьох групах (контрольна група 1 –  $n = 21$ ; експериментальна група 1 –  $n = 21$ ; експериментальна група 2 –  $n = 20$ ). Основним висновком було те, що активізацією навчання студентів та систематичними діями можна розвивати вміння ставити запитання [6].

**Мета статті.** Головною метою статті було ідентифікувати, проаналізувати та порівняти рівень критичного мислення серед студентів педагогічного факультету Пряшівського університету за допомогою тесту оцінювання критичного мислення. Для реалізації ми обрали квантитативно орієнтоване дослідження. Інструментом дослідження був тест оцінювання критичного мислення Уотсона-Глейзера (СТА). Ми визначали рівень критичного мислення в студентів відповідно до окремих складових, які вимірює тест критичного мислення Уотсона-Глейзера (СТА).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зразок дослідження формувалася із студентів першого курсу магістратури педагогічного факультету Пряшівського університету в Пряшеві (N 92).

Студенти були відібрані у грудні 2018 року випадковим способом. Для підвищення мотивації студентів до участі у дослідженні їм були надані результати тестового оцінювання.

Збір даних здійснювався в рамках стаціонарної форми навчання. Тести проводилися згідно з правилами, визначеними в посібниках. На тестування студентам знадобилося 50 хвилин. При оцінюванні тестів дотримувалися всіх правил, встановлених для використання тестів. Для аналізу даних використовували описову статистику.

**Характеристика тесту критичного мислення та його використання.** Тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) ґрунтується на розумінні прочитаного та орієнтований на вимірювання компетенції концептуального мислення. Передусім це здатність розпізнавати слабкі аргументи, неправильні думки та припущення, нелогічні висновки та сумнівні судження.

Тест розроблявся та вдосконалювався понад 50 років. Він систематично піддавався декільком послідовним експериментальним аналізам та вдосконаленням, які ґрунтувалися на ретельному розгляді теоретичного підґрунтя та практичного застосування. Першовідкривачем критичного мислення є США. Створені там тести були відкориговані у Великобританії та адаптовані до процедур відбору декількох великих компаній та організацій. Кінцевим результатом є тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера 1990 року (СТА), що містить підтести та елементи, найбільш відповідні концепції критичного мислення. Тест призначений для професійних, управлінських та інших посад вищого рівня. До тесту додаються: посібник, власне тести, бланк та шаблони правильних відповідей.

Тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) складається із серії з п'яти тестових вправ, кожна з яких потребує застосування навичок аналітичного міркування. Такі здібності застосовуються в тесті до тверджень, що становлять широкий спектр письмового та розмовного матеріалу, з яким ми часто стикаємося у повсякденних ситуаціях на роботі чи навчанні. Вправи містять тип інформації, яку ми зазвичай знаходимо в газетах, журналах чи засобах масової інформації, і містять коментарі та твердження, які не варто сліпо сприймати, тобто без критичного оцінювання.

Тест складається з таких п'яти підтестів:

Тест 1 – Судження

Оцінювання обґрунтованості суджень на основі низки фактичних даних.

Тест 2 – Визнання припущень

Ідентифікація невисловлених припущень чи допущень із серії тверджень.

Тест 3 – Дедукція

Визначення, чи дійсно певні висновки виникають з інформації, що міститься у твердженнях.

Тест 4 – Інтерпретація

Зважаючи факти, оцінити обґрунтованість узагальнень та висновків, зроблених із даних.

Тест 5 – Оцінювання аргументів

Розмежування сильних і суттєвих та слабких, нерелевантних аргументів стосовно проблеми.

Тест критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) проковує реакції на два різних типи контенту. Деякі вправи вимагають від кандидата критично оцінювати нейтральні твердження, такі як погода, наукові факти чи експерименти та інші теми, що, як правило, не викликають у людей сильних емоцій. Інші за логічною структурою стосуються політичних, економічних чи соціальних питань, які в багатьох людей викликають сильні емоції та упередження. Суперечливі матеріали були навмисно використані для того, щоб отримати часткову картину здатності особистості критично оцінювати проблеми, які можуть викликати сильні емоції. При інтерпретації тестових балів важливо пам'ятати, що навичок критичного мислення до певної міри можна навчитися. Автори тесту оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера (СТА) визначають критичне мислення як поєднання ставлень, знань та здібностей.

**Аналіз та інтерпретація результатів.** Проблему, пов'язану з невтішним станом рівня розвитку критичного мислення словацьких студентів, необхідно розглядати всебічно. Її витoki в минулому і стосуються давніх тенденцій централізації в освітянській політиці та традиціях інформативного навчання.

Під час виконання тесту критичного мислення ми з'ясували, що деякі студенти мали труднощі з розумінням завдання, хоча на початку тесту був зразок проблемної ситуації. Більшість словацьких студентів не звикла працювати з власною думкою та аргументами. Цікавим і корисним для студентів може бути метод динамічного тестування критичного мислення.

У першій таблиці представлено результати за кожен підтест, загальний бал тесту оцінювання критичного мислення Уотсона-Глейзера (СТА) та отриманий середній показник. Загальний бал тесту всіх 92 студентів сягнув 4080 з 7360 (середній показник – 55,4). Найкращі результати були досягнуті у підтесті оцінювання аргументів (950 балів, середній показник – 64,5), визнання припущень (929 балів, середній показник – 63,1) та інтерпретація (853 бали, середній показник – 58,0). Найгірші результати були у підтестах судження (595 балів, середній показник – 40,4) та дедукція (753 бали, середній показник – 51,2).

Таблиця 1

**Описова статистика рівня критичного мислення**

Змінна	Описова статистика рівня критичного мислення				
	N	ЗБ	СП	Мін.	Макс.
Судження	92	595	40,4	0	11
Визнання припущень	92	929	63,1	4	15
Дедукція	92	753	51,2	5	12
Інтерпретація	92	853	58,0	2	15
Оцінювання аргументів	92	950	64,5	0	15
Загальна кількість	92	4080	55,4	26	57

N – кількість; ЗБ – загальний бал; Мін. – мінімальна оцінка респондента; Макс. – максимальна оцінка респондента.

Завданням респондентів було перевірити, оцінити та визначити правильність тверджень (1 бал за кожне правильне твердження). Кожен респондент міг досягти 16 балів в окремих підтестах і загалом 80 балів за весь тест. Найчастіше досягнута кількість балів у діапазоні 50–41 балів була зафіксована у 49 учнів (середній показник – 53,3), 23 учні (середній показник – 25,0) набрали балів між 40–26, і лише 20 учнів (середній показник – 21,7) досягли 57–51 балів (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Класифікація учнів за рівнем критичного мислення**

Діапазон досягнутих балів (максимум 80 балів)	Кількість	Середній показник
57 – 51 балів	20	21,7
50 – 41 балів	49	53,3
40 – 26 балів	23	25,0

Костуркова (2017) за допомогою W-GCTA на початку 2015/2016 навчального року досліджувала здатність до оцінювального мислення студентів викладачів навчальних програм

факультету гуманітарних та природничих наук, факультету мистецтв та факультету спорту Пряшівського університету в Пряшеві (2 і 3 курси ОС «Бакалавр»). Тест склали 365 респондентів. Вимірний середній бал становив 43,0 із можливого діапазону 0–80 балів. Респонденти мали мінімальний бал 30 та максимальний бал 56. Отримані результати відповідають нашим вимірам.

Уотсон і Глейзер (2000) представили референтні дані британських студентів (N = 62), у яких середній результат становить 61,4 бала. Наші найкращі студенти із загальним результатом 56 балів (Kosturková, 2017) та 55 балів у нашому дослідженні не досягли навіть 50 % рейтингу Великобританії, що значно нижче за їхній середній показник. Результати обох досліджень показують, що підготовка студентів педагогічних факультетів не спрямована на розвиток вищих пізнавальних здібностей, тобто якість навчання з метою розвитку оцінювального мислення перебуває не на бажаному рівні.

Об'єктивна оцінка нижчої середньої здатності застосовувати вищі когнітивні операції студентів у W-GCTA пояснюється тим, що навчальний заклад не приділяє належної уваги їх розвитку. Це підтверджує також розлогий змістовий аналіз стандарту ефективності, відображений в інформаційних аркушах предметів педагогічно-психологічної підготовки навчальних програм учителя (N = 118). Він показав, що результати навчання переважно орієнтовані на нижчі когнітивні здібності [4].

**Дискусія.** Є різні причини, через які потрібно перевіряти рівень критичного мислення у студентів 1 курсу магістратури за спеціальністю «Початкова освіта» у Словаччині. По-перше, є можливість виміряти, на якому рівні критичного мислення учень перебуває в конкретний час. По-друге, можна спостерігати розвиток критичного мислення або ефективність навчальних програм, орієнтованих на вдосконалення цієї здатності. Сприйняття того, наскільки важливим є критичне мислення, також може сприяти розробленню нових способів вимірювання цієї здатності. Отримані результати також можуть слугувати розробленню програм розвитку критичного мислення студентів або використовуватись як стимул для подальшого вивчення можливостей прогнозування критичного мислення.

У Словаччині немає поширеного інструменту для оцінювання розвитку критичного мислення в університетах. У процедурах прийому ці установи не включають у свої тести пункти, які мали б хоч якусь міру здатності критичного мислення. Розроблення достатньо всебічного та надійного інструменту для вимірювання критичного мислення виявляється соціально бажаним не лише для самого вимірювання, але й для побудови моделі, на основі якої могли б бути впроваджені елементи розвитку конкретних та чітко визначених навичок, котрі становлять основу критичного мислення.

Ми рекомендуємо використовувати тест оцінювання критичного мислення Уотсона–Глейзера в таких сферах:

Як засіб прогнозування. Це дозволяє оцінити потенційний успіх студента в його майбутній професії вчителя. Критичне мислення відіграє важливу роль у цій професії. Він може бути використаний, зокрема, у процедурах набору.

Як міра ефективності критичного мислення в рамках тренінгових / навчальних програм. Завданням таких програм є розвиток навичок критичного мислення. Наприклад, результати тестування можуть урахуватися при відборі студентів для цих програм.

Як міра ефективності критичного мислення при оцінюванні результатів. Дає об'єктивні докази розвитку здатності критичного мислення в результаті завершення навчального курсу або тренінгу.

Як засіб психометричного оцінювання. Мова йде про ситуації, в яких знання особливостей критичного мислення індивіда може сприяти успіху будь-якого навчання та розвитку.

Як інструмент дослідження при виявленні та визначенні зв'язків між здібностями критичного мислення та іншими здібностями, властивостями та явищами.

Як засіб самооцінювання / саморефлексії та досягнення більшої особистої ефективності. Результат тестування може забезпечити людині об'єктивну картину її здібностей та

можливостей для подальшого розвитку та створити основу для подальшої професійної кар'єри та її довгострокового планування.

Творці освітньої політики повинні бути зацікавлені у забезпеченні якісної педагогічної практики через розвинену мережу факультетних, точніше університетських, навчальних тренувальних шкіл із досвідченими викладачами. Вони мали б підтримувати виникнення лабораторних шкіл: експериментальних шкіл зі спеціальним статусом та відношенням до університету, які забезпечували б простір для дослідницької діяльності викладачів та студентів університету та слугували б лабораторією педагогічних інновацій, створених у тісній співпраці викладачів лабораторії та викладачів університетів.

**Проект стандартів, спрямованих на саморефлексію студентів на педагогічній практиці.** На емпіричному рівні суперечка щодо природи критичного мислення виявляється насамперед у дискурсі про те, як критичного мислення можна найкраще навчатись і чи є можливим перенесення здатності критично мислити з одного контексту в інший. Ми вважаємо, що навчання у закладах вищої освіти стимулює майбутніх учителів до розкриття свого потенціалу шляхом інтелектуальної праці, яка подібна до наукового пізнання у галузі педагогічної науки. Той факт, що розвиток, дії студента та реальна зміна професійного мислення неможливі без значної частини практики та її рефлексії, це показує вищу педагогічну освіту в новому контексті й надає їй зовсім іншого виміру.

Безпосереднім джерелом та засобом знань студентів педагогічних факультетів є їхня магістерська педагогічна практика. Тому вона має бути створена так, щоб змусила їх вчитися на власному досвіді через свідому саморефлексію. Педагогічна практика є результатом теоретичної та практичної підготовки студента, і вона впливає з навчальної практики у трьох попередніх семестрах навчання. Студент другого курсу магістратури протягом 5 тижнів постійно працює у навчальному середовищі одного класу, безперервно викладаючи всі навчальні предмети. Вони мають змогу оволодіти всебічними знаннями про діяльність початкових класів, функціонування класу, роботу вчителів та можливість використати всі набуті ними знання та вміння під час вирішення автентичних навчальних ситуацій. Студенти вчаться справлятися із завданнями вчительської професії, включаючи позакласні заходи з подальшим методологічним та професійним аналізом, рефлексією класного керівника, професійного дидактика та саморефлексією дидактичних та педагогічних навичок. Таким чином, магістерська педагогічна практика приводить до всебічного розвитку навчальних компетенцій, і студенти здобувають досвід викладання у загальному контексті функціонування класу та школи з подальшою перевіркою їхньої педагогічної компетентності [2].

Уміння рефлексувати над власною діяльністю під час магістерської педагогічної практики має стати важливою частиною самовдосконалення майбутнього професіонала в освіті. Із цієї причини в кінці дослідження ми представляємо пропозицію стандартів, спрямованих на саморефлексію студентів під час магістерської педагогічної практики. Метою є впровадження інноваційних елементів у навчальну практику вчителів з метою підвищення потенціалу критичного мислення та його використання при аналізі педагогічної діяльності на уроці. Стандарти базуються на професійних компетентностях студентів, що впливають із цілей освіти, цінностей та філософії школи.

Ми спостерігали за досягненням індикаторів якості у чотирьох сферах:

*1. Інклюзивне навчальне середовище в класі*

Студент під час магістерської практики створює безпечне та стимулююче середовище навчання у класі, в якому враховується індивідуальність кожного учня.

*2. Планування та проектування навчання*

Студент під час магістерської педагогічної практики планує та проектує уроки таким чином, щоб стимулювати в учнів активне навчання та критичне мислення.

*3. Уміння ставити запитання*

На практиці студент під час навчання використовує продумані запитання, щоб стимулювати в учнів розвиток вищих пізнавальних функцій. Запитання допомагають учням розкрити контекст, зрозуміти тему, дійти власної думки та сформулювати власну точку зору.

#### 4. Оцінювання

На магістерській педагогічній практиці студент використовує системний підхід до спостереження та оцінювання успішності кожного учня.

У контексті теми ми представимо опис індикаторів якості стандарту *Інклюзивне середовище навчання в класі*. Індикатори орієнтовані на навчальну діяльність студента.

Студент під час магістерської педагогічної практики:

Спонукає учнів до висловлювання своєї точки зору та аргументування своїх думок. Надає простір для насиченої дискусії, яка сприяє взаємному спілкуванню та самовираженню. Вчить сприймати різні думки та формулювати запитання.

Створює можливості, завдяки яким учні мають змогу випробувати свої ідеї, думки та здібності. Надає учням можливість розмірковувати про речі та вільно міркувати. Допомогає учням візуально висловити свої думки.

Обмінюється думками з учнями та показує, як обґрунтовувати свої думки продуманими доказами чи прикладами.

Індикатор: *Уміння вибирати та впроваджувати методи навчання та форми роботи, що заохочують активне залучення учнів до навчального процесу.*

Студент під час магістерської педагогічної практики:

– використовує систематично відсортований набір діяльності та поступів, які спрямовані більшою мірою на залучення учнів до навчального процесу та їхнє активне навчання у самостійній діяльності та соціальних формах;

– адаптує фізичне середовище в класі так, щоб задовольнити потреби викладацької роботи та дати можливість учням спілкуватися та групуватися для ефективної співпраці.

Індикатор: *Здатність розвитку всебічних комунікативних навиків учнів.*

Студент під час магістерської педагогічної практики:

– постійно шукає можливості для розвитку навичок спілкування учнів. Допомогає сформулювати власні думки та висловити їх разом із почуттями та потребами, пов'язаними з ними;

– керує навчанням, створюючи умови для активної роботи школяра щодо розвитку його грамотності читання (читання з порозумінням, аналіз, інтерпретація тексту та оцінювання). Знає, як працювати з основними типами текстів та застосовувати їх у навчальному процесі;

– застосовує навчальну діяльність, що сприяє глибокому підходу до вивчення тексту. Сприймає тексти як джерела стимулів для критичного роздуму та обговорення.

Уміє створити прості дидактичні матеріали, які можна використовувати самостійно або як доповнення до підручників.

Індикатор: *Можливість забезпечити для школярів безризикове середовище.*

Студент під час магістерської педагогічної практики:

– створює активне навчальне середовище для всіх учнів у класі;

– сприяє взаємодії та позитивним стосункам між учнями, учнями та вчителем в атмосфері довіри, толерантності та взаємоповаги;

– сприяє транскультурному розумінню своїх вихованців.

Поважає культурні традиції та культурну самобутність своїх учнів та вчить їх поважати один одного. Постійно аналізує культурну різноманітність класу. Знає і вміє критично сприймати та оцінювати культурний обмін та міжкультурну комунікацію.

Індикатор: *Здатність використовувати та створювати матеріальну базу навчання.*

Студент під час магістерської педагогічної практики:

– репрезентує учням відповідні дидактичні матеріали. Надає їм можливість часткового прийняття рішень щодо організації заняття та його обладнання. Підтримує учнів у власному виборі дидактичних матеріалів;

– використовує матеріали та пристрої, що відображають різноманітність учнів у класі;

– забезпечує учнів дидактичними матеріалами з інших культурних традицій. Відкидає навчальні матеріали, які б сприяли будь-якій формі дискримінації.

Після того, як студент завершив викладання та почав рефлексію, можна використовувати чотирикроковий підхід до педагогічної саморефлексії Дж. Сміта [8, с. 5–6].

*Опис* – студент ставить запитання, щоб описати педагогічну ситуацію (Що я роблю? Як вирішую ситуацію? тощо). За допомогою них він згадує свою діяльність, власну роботу та роботу учнів тощо.

*Аналіз* – студент ставить запитання, щоб проаналізувати спосіб вирішення ситуації (Як виглядає вирішення ситуації? Як учні реагують? Як я почуваюся? тощо). Використовуючи їх, він усвідомлює власний досвід, шукає причини та зв'язки в педагогічній ситуації.

*Оцінювання* – студент ставить запитання, щоб розкрити причини вирішення ситуації (Чому я реагував таким чином? Чому учні реагували таким чином? тощо). Використовуючи їх, він переглядає свою діяльність, поведінку та реакції, виявляє причини успіху чи невдачі.

*Розташування* – студент організовує власні думки та переживання за допомогою запитань (Чи викликала ця діяльність таку реакцію? Ця діяльність змусила моїх вихованців реагувати так, як я очікував? тощо). З ними він обґрунтовує, яка дія викликала яку реакцію.

*Узагальнення* – студент робить висновки за допомогою питань для оптимізації своєї педагогічної діяльності (Як я міг би ефективніше вирішити цю ситуацію? Що мені робити у майбутньому? тощо). Учень – майбутній викладач вчиться на власному досвіді.

**Висновки.** Освіта є важливою сферою для забезпечення подальшого розвитку суспільства та економіки. Її метою є збільшення людського капіталу, що має позитивні наслідки (не тільки) для економічного розвитку, заснованого на інноваціях та якісних робочих місцях з високою оплатою праці. Окрім економічного аспекту, освіта допомагає розвивати культуру суспільства, щоб люди не зазнавали упереджень, пропаганди та змови, а цінували свободу та духовні цінності. Світ різко змінюється, попереду в нас великі виклики, і наша система освіти повинна відповідати й думати про них. Освітня політика спрямована не на те, щоб навчити людину думати і діяти, а критично мислити, спонукати її до активності та відповідальності – за місце, країну та світ, у якому вона живе. Люди нездатні до критичного мислення, часто належать до тих, хто підпорядковується різним ідеологіям. Вони не знають, як правильно оцінювати стосунки, не можуть прийняти, що кожна людина може мати різну думку щодо певної ситуації. Такі люди становлять небезпеку для демократії. Деструктивна поведінка чи політичний фундаменталізм також дають про себе знати, коли люди надають перевагу «тунельному баченню», тобто зосереджуючись лише на фрагменті реальності. Неправильна шкільна система, яка не спонукає до розвитку критичного мислення, сприяє розвитку насильства та фундаменталізму.

Від студентів як майбутніх учителів вимагається розвивати критичне мислення, оскільки у своїй роботі їм потрібно буде адекватно оцінити альтернативні аспекти та можливості для пошуку конкретних видів діяльності та поступу для ефективного розвитку всіх учнів. Тому від них очікується постійне вдосконалення професії, адже вони відповідають за впровадження інновацій у систему освіти.

#### Список використаної літератури

1. Bartos, S. E., & Banks, A. P..How do students learn critical thinking? Challenging the osmosis model. *History and Philosophy of Psychology*, 2015. 16(1), 36–40.
2. Kosová, B. a kol..Profesijná praktická příprava budoucích učitel'ov. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.2015.
3. Kosturková, M. Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl. In: *Didaktika*.2013 č. 2, s. 11–15.
4. Kosturková, M. Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016a. 188 s.
5. Kosturková, M. Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2016 b. 176 s.
6. Kosturková, M.. Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľstva tvoriť otázky. *Edukácia*, 2017. 2(1), s. 139–148.
7. Petrasová, A., Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov). Prešov: Rokus, 2008. 136 s.
8. Smyth, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education* 40(2) 2–9.1989.



## SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

**Petrasova Alica**

Pedagogical Sciences Doctor, Doctor of Philosophy, Associate Professor of Science and Technology Department  
University of Prešov, Slovakia

**Khymynets Anna**

Doctoral Student of the Pedagogical Faculty  
University of Prešov, Slovakia

**Introduction.** *Students, as future teachers, are expected to continuously improve their profession, as they are responsible for innovating in the education system. Studying at the university encourages future teachers to discover their potential through intellectual work, which is similar to scientific knowledge in the field of pedagogical science.*

*The fact that the development, action and real change of a student's professional thinking are impossible without a lot of practice and its reflection shows higher pedagogical education in a new context and gives it a completely different dimension. Pedagogical practice creates conditions for students to acquire professional experience and the opportunity to professionally comprehend their pedagogical activities and introduce them to new pedagogical views. Only by understanding our strengths and weaknesses and our own thoughts, we can become professionals in our field.*

*Critical thinking is crucial to self-reflection. It is an intellectually disciplined process of actively evaluating information obtained by observations and experience. The results of the international measurements of PISA (2003-2018) and PIIAC (2015) show that higher cognitive functions, especially independent, evaluative and critical thinking in school conditions (especially in Slovakia), are underdeveloped*

*The purpose of this study is to analyze and compare the level of critical thinking among first-year master's degree students in Primary Education in Slovakia.*

**Methods.** *Watson-Glaser Critical Thinking Test was used. Tests are used in various fields, are a proven method and have played an important role in many studies. Test content is based on the cognitive-philosophical interrelationship of approaches to critical thinking and considers it as a multidimensional construct.*

**The result** *of the study will be developed standards aimed at self-reflection of students in the master's teaching practice. Standards define what quality teaching looks like and encourage students to improve their practice.*

**Originality.** *The results of the study will contribute to the discussion of current teaching practices in schools, help to form a highly effective educational culture, and improve student achievement and engagement.*

**Keywords:** *critical thinking, reflexive practice, Watson-Glaser Critical Thinking Test.*

### References

1. Bartos S. E., Banks A. P. (2015). How do students learn critical thinking? Challenging the osmosis model. *History and Philosophy of Psychology*, 16 (1), 36-40. [in English].
2. Kosova B. (2015). Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov [Professional practical training of future teachers]. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. [in Slovak].
3. Kosturkova M. (2013). Stav kritického myslenia žiakov stredných škôl [The state of critical thinking of high school students]. In: *Didaktika*, 2, 11-15. [in Slovak].
4. Kosturkova M. (2016). Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl [Development of critical thinking of high school students]. Preshov: Vydavateľstvo Prešovskej university, 188. [in Slovak].
5. Kosturkova M. (2016). Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku [Critical thinking in educational practice in Slovakia]. Prešov: FHPV PU v Prešove, 176. [in Slovak].
6. Kosturkova M. (2017). Experimentálne overenie schopnosti študentov učiteľstva tvoriť otázky [Experimental verification of the ability of teacher students to form questions]. *Edukacia*, 2(1), 139-148. [in Slovak].
7. Petrasova A. (2008). Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov) [Critical Thinking Teacher - School Quality Creator: (Standards Implementation Guide)]. Prešov: Rokus, 136. [in Slovak].
8. Smyth J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2) 2-9. [in English].

Отримано редакцією 5.12.2020 р.