

4. Теорія і методика професійної освіти

**ОГЛЯД СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ТЕОРІЙ ТА ПІДХОДІВ ДО
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Петренко Вікторія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

viktoriia.petrenko@hneu.net

orcid.org//0000-0001-7209-5107

Мета. Стаття висвітлює сучасні наукові теорії та підходи до визначення сутності й змісту понять «критичність», «критичне мислення» (далі-КМ) в різних наукових площинах з метою подальшої розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій для формування КМ у здобувачів вищої освіти.

Результати. З'ясовано, що КМ є затребуваною компетентність на сучасному ринку праці через низку чинників, як-то: зростаючу роль КМ як невіддільної складової управління в ситуаціях невизначеності; зростання обсягу і швидкості доступу до інформації та комунікації; одна з навичок адаптації робітників до інновацій; тощо.

Для досягнення поставленої мети у статті застосовані загальнонаукові і спеціальні методи дослідження: методи порівняння, аналізу, узагальнення та інтерпретації психолого-педагогічної літератури; ряд позицій системного підходу.

В статті схарактеризовано підходи до інтерпретації основних понять КМ, як-то: «критика», «критичність», «критерій». Надано короткий огляд основних

наукових теорій, що впливають на формування КМ, а саме: аналітична філософія та логіка, гіпотетично-дедуктивний науковий метод, прагматизм, психоаналіз, критична теорія франкфуртської школи, феміністична традиція.

Розглянуто підходи до формування КМ в психолого-педагогічних джерелах, як-то: філософський; соціологічний; психологічний, що охоплює когнітивні навички та диспозиції до КМ; педагогічний, підґрунтям якого може бути будь-який із згаданих вище підходів. Зазначено, що оцінювання КМ залежить від його концептуалізації. Тести критичного мислення відрізняються за своїми цілями, форматами та контекстами, проте спостерігається тенденція в об'єднанні двох форматів тестів (тестів з множинним вибором та тестів відкритого типу) в один тест.

Висновки. Відтак, здобуття КМ студентами закладів вищої освіти є однією з вимог їх майбутнього працевлаштування. Сучасні підходи до формування КМ надають широкі можливості викладачам щодо впровадження педагогічних технологій в освітній процес закладу вищої освіти. Разом з тим, існують певні утруднення з вибором чи розробкою педагогічних технологій з формування КМ.

Ключові слова: критичне мислення, формування критичного мислення, студенти закладів вищої освіти, підходи до формування критичного мислення, оцінювання критичного мислення.

REVIEW OF THE CURRENT SCIENTIFIC THEORIES AND APPROACHES TO STUDENTS' CRITICAL THINKING FORMATION AT INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Petrenko Viktoriia Oleksandrivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Pedagogy, Foreign Philology and
Translation

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

viktoriia.petrenko@hneu.net

The purpose of the article is to highlight current scientific theories and approaches to determining the essence and content of the concepts of «criticality», «critical thinking» (hereinafter - CT) in various scientific perspectives for the purpose of further development and implementation of innovative pedagogical technologies for the formation of CT among students of higher education.

Results. It has been found that CT is a demanded competence in the modern labor market due to a number of factors, such as: the growing role of CT as an integral part of management in situations of uncertainty; increase in the volume and speed of access to information and communication; one of the skills to adapt workers to innovation; etc.

To achieve its goal, the article applies general scientific and special research methods, such as methods of comparison, analysis, generalization and interpretation of psychological and pedagogical literature; a number of positions of a systematic approach.

The article describes approaches to interpretation of basic concepts of CT, such as: «criticism», «criticality», «criterion». A brief overview of the main scientific theories influencing the formation of CT is provided, namely: analytical philosophy and logics, the hypothetical-deductive scientific method, pragmatism, psychoanalysis, critical theory of the Frankfurt School, feminist tradition.

Approaches to the formation of CT in psychological and pedagogical sources are examined, such as: philosophical; sociological; psychological, encompassing cognitive skills and dispositions to CT; pedagogical, the basis of which can be any of the approaches mentioned above. It is noted that the evaluation of the CT depends on its conceptualization. Critical thinking tests differ in their goals, formats and contexts, but there is a tendency to combine two test formats (multiple choice tests and open-ended tests) into one test.

Conclusions. Thus, the acquisition of CT by students of higher education institutions is one of the requirements for their future employment. Modern approaches

to the formation of CT provide ample opportunities for teachers to implement pedagogical technologies in the educational process of a higher education institution. At the same time, there are certain difficulties with the selection or development of pedagogical technologies for the formation of CT.

Keywords: critical thinking, formation of critical thinking, students of higher education institutions, approaches to critical thinking formation, critical thinking assessment.

Вступ.

Наразі соціально-економічні орієнтири суспільства і динамічність прогресивних змін призводять до трансформації способу життя сучасного людства, що впливає на вимоги, які необхідні сучасній людині для працевлаштування та проживання. Критичне мислення (далі - КМ) як трансверсальна компетентність майбутніх фахівців 21 сторіччя є одним із інструментів формування і розвитку людського і соціального капіталу, а також є однією з важливих компетентностей на світовому ринку праці (Борова, 2020). Дослідженню КМ присвячено праці М. Ліпман, П. Фасьоне, Д. Халперн, В.Індраесієне, Д. Перкінс та інші науковців. Серед українських учених вивченню цього питання приділяють значну увагу С. Терно, О. Тягло, Н. Козаченко та інші.

Разом із тим аналіз та вивчення наявної ситуації свідчить, що формуванню КМ у здобувачів вищої освіти України приділяється недостатня увага.

Мета статті полягає в огляді сучасних наукових підходів до визначення сутності й змісту понять «критичність», «критичне мислення» з метою подальшої розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій для формування КМ у здобувачів вищої освіти.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

Значний попит в різних сферах, галузях і прошарках суспільного життя на популярний маркетинговий «бренд» «критичне мислення» призвів до широкої дискусії в академічній спільноті щодо формування КМ у здобувачів вищої освіти, що обумовлено певними чинниками, серед яких:

– Зростає роль КМ як *невіддільної складової управління* в ситуаціях швидкої та непередбачуваної мінливості, невизначеності, складності та неоднозначності, які неможливо спланувати. Прикладами таких ситуацій можуть слугувати екстремальні явища природи катастрофічного характеру та обставини різного характеру (війна, пандемія, масова міграція, тощо), що уможлиблюють соціальну дезорганізацію. Вирішення управлінських ситуації потребує багатовимірних, аргументованих рішень, що спираються на КМ. Відтак, формування КМ у здобувачів вищої освіти має забезпечити громадян необхідними навичками для прийняття обґрунтованих рішень у мінливих умовах сучасності.

– *Зростання обсягу і швидкості доступу до інформації та комунікації.* Легкий доступ до багатополлярної інформації призвів до переосмислення взаємодії як з традиційними, так і з новими формами засобів масової інформації та розуміння їх ролі та функції в демократичних суспільствах. О. Тягло стверджує, що КМ є зброєю у інформаційній складовій гібридній війни для опору фейкам засобів масової інформації, соціальних мереж тощо (Тягло, 2017). Наразі у сучасному демократичному суспільстві від громадян очікується здійснення КМ як неодмінної умови буття громадянина, вміння висловлювати незалежну та обґрунтовану думку щодо голосування, зважувати якість аргументів, представлених у ЗМІ або в інших джерелах влади. КМ також розглядається як суттєве підґрунтя для функціонування сучасних демократій (Вінсент-Ланкрін та ін., 2019: 53).

– *Затребуваність КМ як однієї з навичок адаптації робітників до інновацій.* Інновації стали однією з рушійних сил економічного зростання в країнах OECD. Вінсент-Ланкрін визначає три категорії компетентностей для інновацій, що є взаємопов'язаними: 1) технічні навички (ноу-вот і ноу-хау); 2) креативність та навички КМ (КМ, уява, креативність); 3) поведінкові та соціальні навички (наполегливість, сумлінність, самооцінка, спілкування, співпраця). Таким чином, набуття КМ поряд з іншими компетентностями є важливою умовою адаптації робітників до інновацій (Вінсент-Ланкрін та ін., 2019: 46).

Наразі КМ належить до десяти топ-компетентностей, що є зажаданими на світовому ринку праці кожного року.

Разом з тим, дослідження наукових джерел з проблеми формування КМ у здобувачів вищої освіти дає підстави стверджувати, що серед основних завдань, з якими стикається сучасна освітня практика є такі, як-то: визначення поняття «КМ», вимірювання КМ, теоретичне обґрунтування розвитку КМ (Ларссон, 2017).

2. Методологія та методи.

Для досягнення поставленої мети у статті застосовані загальнонаукові і спеціальні методи дослідження: методи порівняння, аналізу, узагальнення та інтерпретації психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження з метою вироблення наукових підходів до визначення сутності й змісту основних понять; ряд позицій системного підходу для систематизації та класифікації емпіричної інформації.

2. Результати та дискусії.

Сучасні підходи до формування КМ у здобувачів закладів вищої освіти спираються на різні наукові теорії, проте кожен з підходів оперує такими поняттями, як-то: «критика», «критичність», «критерій» у відношенні до поняття КМ. В своїй роботі ми спираємося на таке визначення поняття «критерій» як «міра, підстава для розпізнавання вартості якоїсь думки» (Онацький, 1960:767-768). Дефініції понять «критика» та «критичність» залежать від практик застосування згаданих понять. Критика передбачає судження, що спирається на критерії (Козаченко, 2017). Критичність є відправною точкою КМ, що полягає в мистецтві постановки питань та уможливорює усвідомлення та розуміння основ та критеріїв, на яких ґрунтується КМ (Нурмела, 2002).

Отже, розглянемо основні традиції теоретичного обґрунтування формування КМ, що виходять з різних потрактувань понять «критичність», «критерій» в науковому дискурсі (Брукфілд, 2012).

Аналітична філософія та логіка: виявлення специфіки засобів природної (національної) мови. Традиція ґрунтується на загальнолюдському характері

логіки, тобто результати умовиводів та самі міркування не виходять з «нейтральної, істинної, аксіоматичної» точки зору, а залежать від соціального становища, статі, віку тощо людини. Таке мислення призводить до свідомого чи несвідомого порушення законів логіки, риторичних спотворень, лінгвістичних маніпуляцій, наприклад до софізмів і паралогізмів.

Г. Б'єста, Г. Штамс в своїй роботі обговорюють три концепції «критичності», а саме: критичний догматизм, трансцендентальна критика Карла-Отто Апеля і деконструкція Жака Дерріда (Б'єста і Штамс, 2001).

Критичний догматизм полягає в застосуванні критерію з метою оцінки конкретного стану речей, феномену тощо. Критичний догматизм опирається на істинність критерію, що є незмінним та не підлягає критиці.

Трансцендентальна критика К.-О. Апеля визнає, що всі знання є лінгвістично опосередковані. Науковець стверджує, що індивідуальний досвід стає знаннями, коли переходить на рівень мовної гри. Зв'язок між досвідом і мовою встановлюється через аргументацію, що має сенс тільки в рамках мовної гри, в рамках конкретного «товариства спілкування». Основна відмінність між критичним догматизмом та трансцендентальною критикою Апеля полягає в застосуванні критерію, істинність якого доводиться за допомогою трансцендентальної форми аргументації через позицію об'єктивуючої рефлексивності.

Деконструктивний стиль критики Ж. Дерріда забезпечує найбільш послідовну і саморефлексивну концепцію критики. Згаданий стиль ґрунтується не на істинності критерію (як у критичному догматизмі) або певною концепцією раціональності (як у трансцендентальній критиці), а скоріше пошуком справедливості та істини, оскільки виходить з положення, що критерії можуть не бути такими істинними та самодостатніми.

Гіпотетично-дедуктивний науковий метод. Традиція відноситься до емпіричного наукового методу перевірки гіпотези за допомогою спостереження і збору доказів, які треба пояснити за допомогою вже діючих у науці законів та теорій. Науковці розрізняють три підходи в роз'ясненні наукових феноменів та

явищ, що виходять з відповідних наукових теорії та традиції: позитивістський підхід, інтерпретаційний підхід, діалектичний підхід. Різні підходи привертають увагу дослідника до різних аспектів явища і, відповідно, доповнюють один одного, проте потрібно уникати методологічної ампліфікації (Нурмела, 2002).

Прагматизм: прагнення до отримання необхідних результатів експериментів. Традиція спирається на американський прагматизм, що використовує стратегії «постійних експериментів», «навчання на помилках» та «навмисного пошуку нової інформації та можливостей» для досягнення кращих соціальних форм. Послідовники ідей прагматизму і конструктивізму розглядають критичність як уміння досліджувати і реконструювати себе, міжособистісні відносини і навколишнє середовище заради удосконалення власного «Я», іншого та інших на трьох рівнях – особистісному, міжособистісному і соціальному.

Психоаналіз: прагнення до повноцінного життя. В основі традиції є психоаналіз З. Фрейда, тобто критичний аналіз нашого життєвого досвіду, який заважає людині реалізувати свої можливості та розкрити свою «справжню» особистість. Психоаналітика фокусується на особистісному рівні та визначає всі фактори в культурному і соціальному середовищі, дитячому віці і травматичних переживаннях інших періодів життя особистості, що впливають на мислення конкретного індивіда. Аналітична психологія і неформальна логіка тлумачить критичність як виявлення проблем і помилок, а також здатність особистості висувати обґрунтовані аргументи і формувати логічні обґрунтування з метою встановлення добрих взаємовідносин, суспільного добробуту та підтримки демократичних процесів (Індраесієне, 2021: 38).

Критична теорія франкфуртської школи: донесення правди до влади. Традиція, що є відверто політичною, оскільки прагне сприяти соціальній справедливості, викриває та бореться з ідеологічними маніпуляціями та несправедливістю влади. В критичній теорії та в критичній педагогіці поняття «критичність» трактується як здатність людини критично оцінювати припущення, що визначають і обмежують мислення та надають критерії для

розуміння несправедливості і нерівності в міжособистісних відносинах в соціально-політичному контексті.

Прихильники *феміністичної традиції* роблять акцент на міжособистісному рівні та наголошують на значному впливові контексту на критичне мислення. За таких умов критичність є доволі сумнівною.

Відтак, критичність, на відміну від КМ, є способом буття людини, переосмислення і відтворення себе і своїх відносин з самим собою, навколишнім середовищем і світом. Критичність розглядається як здатність об'єктивно, неупереджено оцінювати відносини, почуття, повсякденну діяльність і весь попередній досвід людини заради пошуку добра, істини і справедливості як універсальних критеріїв. Незважаючи на те, що КМ має різні визначення в науці, КМ є інструментом критичності, що спрямовано на досягнення мети через аргументацію, усну чи письмову комунікацію тощо. КМ також фокусується на рефлексивному оцінюванню власного когнітивного розвитку. Лише в такому розумінні КМ виступає своєрідним «мисленням вищого рівня» або «метамисленням» — мисленням про мислення. Тобто, КМ є інтелектуальним усвідомленим контролем за виконанням та результатом власної інтелектуальної діяльності (Сігурдссон, 2015: 134; Джонсон і Хембі, 2015).

Слід відзначити, що формування КМ в психолого-педагогічних джерелах, що присвячені висвітленню згаданих педагогічних проблемі має декілька підходів. Розглянемо деякі з них більш детально.

За філософським підходом, прикладами визначення поняття КМ є «...цілеспрямоване, саморегульоване судження, результатом якого є інтерпретація, аналіз, оцінка та висновок, а також пояснення доказових, а також концептуальних, методологічних, критеріологічних або контекстуальних міркувань, на яких ґрунтується це судження» (Фасьоне, 1990: 2); вміле, відповідальне мислення, що сприяє правильному судженню, оскільки 1) спирається на критерії, 2) самокоригується і 3) є чутливе до контексту. (Ліпман, 1988:39).

Зазначимо, що у філософській площині, дефініції поняття КМ є нормативними та спираються на певні критерії (наприклад, на філософські цінності Добро, Правда та інші) чи якості ідеального критичного мислителя.

Одним з недоліків такого підходу є недостатня увага до процесів мислення людини в реальному контексті.

За соціологічним підходом, вчені підкреслюють вплив соціокультурних факторів, таких як-то: суспільство, влада, статус тощо, на процес КМ. Мислення завжди відбувається в контексті, який має соціальні впливи та взаємодії, як прямі, так і непрямі, а на мислення людини впливають різні контексти (Уоллес та ін., 1993). Проте для формування навичок КМ все ж варто шукати особливості мислення, що повторюються в різних контекстах.

Формулювання поняття КМ *в когнітивній психології* є описовими, тобто складаються з детального опису поведінки людини, її навичок в процесі прийняття рішення. Для пояснення КМ також використовують такі поняття як метапізнання, що охоплює два основних виміри: метакогнітивний моніторинг — усвідомлення власних когнітивних функцій (за наявності метакогнітивних знань) та метакогнітивна регуляція — застосування своїх когнітивних ресурсів для навчання або вирішення проблем тощо (Хакер 1998).

Критики такого підходу відзначають, що людський мозок не є аналогом комп'ютера, бо, коли людина думає, вона не усвідомлює процес мислення (значна частина якого несвідома). Тільки після прийняття рішення можна певною мірою реконструювати і проаналізувати процес мислення.

Більшість визначень КМ в психологічній площині спираються на характеристику двох вимірів, як-то: когнітивного, тобто когнітивних вмінь або навичок та диспозиційного, а саме схильності до КМ.

Диспозиція до КМ є певною готовністю індивідуума до застосування КМ відповідно до певних умов діяльності або ситуацій. Диспозиція до КМ має складну трьохкомпонентну структуру, а саме містить такі компоненти: схильність або мотивація до КМ; чутливість або уважність до ситуацій, в яких потрібно застосувати КМ; здатність до КМ (Перкінс та ін., 1993).

Наукова література описує кілька таксономій диспозицій до КМ. Таксономії, як правило, варіюються від широких характеристик, які емпірично виводяться, до конкретних теоретичних положень. Метою згаданих таксономій є дослідження поняття КМ та його операціоналізації з метою формування та оцінювання, зокрема у здобувачів вищої освіти (Сосу, 2013:108). Наприклад, науковці виокремили сім диспозицій, що характеризують людину з ідеальним КМ, а саме: 1. диспозиція до широких поглядів та авантюризму; 2. диспозиція до стійкої інтелектуальної допитливості; 3. диспозиція до роз'яснення та пошуку розуміння; 4. диспозиція до планування і стратегії; 5. диспозиція до інтелектуальної уважності/обережності; 6. диспозиція до пошуку й оцінювання причин; 7. диспозиція до метакогнітивного мислення (Перкінс та ін., 1993:6).

Приміром, *диспозиція до пошуку й оцінювання причин* має таку трьох компонентну структуру:

Ключові схильності: схильність до здорового скептицизму; схильність ставити під сумнів надані факти, схильність до перевірки припущень і упереджень; прагнення до отримання аргументів; бажання виявити підстави та джерела.

Ключові чутливості: пильність до доказових основ; уважність до поверхневого або надмірного узагальнення, настороженість до прогалин у знаннях.

Ключові здібності: здатність розрізняти причину і наслідок, вміння виявляти логічну структуру; здатність міркувати індуктивно, вміння зважувати і оцінювати причини (Перкінс та ін., 1993:8).

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що диспозиції особистості до КМ регулюють доцільну цілісну поведінку особистості в ситуаціях, коли потрібно застосовувати КМ.

Узагальнюючи роботи дослідників *в педагогічній перспективі* щодо проблеми формування КМ у студентів, науковцями розроблено педагогічну технологію формування КМ у студентів, що складається з чотирьох етапів: 1) стимулювання мотивації студентів до вирішення критичних ситуацій; 2) надання

студентам «надлишкової» інформації щодо попереднього досвіду вирішення реальних ситуації для конструювання їх власної системи знань щодо мови та світу; 3) спрямування здобувачів вищої освіти на обґрунтування своїх позицій у вирішенні критичних ситуацій; 4) розширення навичок КМ у здобувачів вищої освіти через трансфер контекстуального досвіду КМ за межі контексту. Кожен з зазначених етапів має свої методи навчання (Юань та ін., 2022).

Оскільки КМ має свої визначення за різними підходами, то оцінювання КМ залежить від його концептуалізації. Існує ряд популярних інструментів критичного мислення: WGCTA; EWCTET; CCTT; CCTST; NSTAES тощо.

Однак, незважаючи на збіг у деяких аспектах, тести критичного мислення відрізняються за своїми цілями, форматами та контекстами. Сучасна тенденція полягає в об'єднанні двох форматів відповідей (як тестів з множинним вибором, так і тестів критичного мислення відкритого типу) в один тест (Ку, 2009).

Проте існують певні утруднення щодо використання згаданих тестів при підготовці до КМ здобувачів вищої освіти, а саме: викладачі мають сумніви щодо доцільності вимірювання КМ в спеціальних дисциплінах за допомогою згаданих тестів КМ оскільки вони більш спрямовані на повсякденні ситуації; проведення таких тестів займає багато часу, проте не стосується вимірювання сформованих навичок КМ в рамках певної дисципліни безпосередньо; обмеженість в матеріальних ресурсах на придбання тестів; брак часу на засвоєння основної структури та теорії тестів для вибору відповідного тесту для дисципліни (Біссел і Лемонс, 2006).

Висновки.

Критичне мислення є компетентністю 21 століття, що є затребуваною на світовому ринку праці, яку необхідно формувати протягом навчання.

Проте при формуванні КМ існують певні утруднення для впровадження педагогічних технологій з формування критичного мислення у студентів. По-перше, існує велика кількість визначень «критичного мислення», з одного боку, проте всі вони мають спільні характеристики, а саме: аналіз, умовивід, оцінка, індуктивне і дедуктивне мислення. Диспозиції до КМ є необхідною складовою

компетентності з КМ, оскільки свідчать про стан готовності до застосування КМ в ситуаціях, які цього потребують.

Формування КМ у студентів може підвищити результати навчання з будь-якої академічної дисципліни. Проте, другим утрудненням для викладачів є вибір завдань та тестів, що формують та вимірюють КМ. Значна кількість наукових джерел свідчить, що оцінювання КМ є предметно-незалежним оцінюванням, тобто дозволяють вимірювати КМ незалежно від контексту. Відносно просто оцінити знання студентів, однак багатьом викладачам не вистачає часу та ресурсів для проектування тестів чи завдань, що сприяють формуванню КМ у студентів та вимірюють КМ студентів за академічною дисципліною.

Таким чином, серед перспектив подальших досліджень у цьому напрямі – розробка педагогічних технологій з формування КМ на заняттях з іншомовної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борова Т., Ведь Т. Теоретичні основи сутності поняття «трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіті. Інноваційна педагогіка. Випуск 21. Т.3. 2020. С.154-159. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-33>
2. Козаченко Н. Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи. *Актуальні проблеми духовності* : зб. наук. праць / ред. : Я.В. Шрамко. Вип. 18. Кривий Ріг, 2017. С. 161–174. <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24>
3. Онацький Є. *Українська мала енциклопедія: кн. VI : Літери Ком — Ле*. 1960, Адміністрація УАПЦ.<https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24>
4. Тягло О. В. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*, 2017, 2(16), 240–257.

http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_16

5. Бієста Г. Я. Ж., і Штамс Г. Дж. J. М. Критичне мислення і питання критики: деякі уроки деконструкції [Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction]. *Studies in Philosophy and Education*, 2011, 20(1), 57–74. <https://doi.org/10.1023/a:1005290910306> [in English]
6. Біссел А., Лемонс П. Новий метод оцінювання критичного мислення на уроках. [A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom]. *BioScience*, 2006, 56(1), 66. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056%5B0066:ANMFAC%5D2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056%5B0066:ANMFAC%5D2.0.CO;2) [in English]
7. Брукфілд С. Викладання критичного мислення: інструменти та методи, які допомагають студентам поставити під сумнів свої припущення. [Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions]. 2012, Jossey-Bass. [in English]
8. Вінсент-Ланкрін С., Гонсалес-Санчо К., Букаерт М., де Лука Ф., Фернандес-Баррерра М., Жакотін Г., Ургель Ж., Відаль К. Виховання в студентів творчих здібностей та критичного мислення. [Fostering Students' Creativity and Critical Thinking]. In *Educational Research and Innovation*. OECD, 2019. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en> [in English]
9. Джонсон Р., Хембі Б. Метарівневий підхід до проблеми визначення «критичного мислення». [A Meta-Level Approach to the Problem of Defining “Critical Thinking”]. *Argumentation*, 2015, 29(4), 417–430. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4> [in English]
10. Індраєсієне В. *Критичне мислення у вищій освіті та на ринку праці*.

[*Critical thinking in higher education and labour market*]. 2021, Peter Lang Publishing. <https://doi.org/10.3726/b18636> [in English]

11. Ку К. Оцінка ефективності критичного мислення студентів: Умови до вимірювань у форматі кількох відповідей. [Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format]. *Thinking Skills and Creativity*, 2009, 4(1), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001> [in English]

12. Ларссон К. Розуміння та навчання критичному мисленню - новий підхід. [Understanding and teaching critical thinking—A new approach]. *International Journal of Educational Research*, 2017, 84, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004> [in English]

13. Ліпман М. Критичне мислення в різних дисциплінах. [Critical Thinking Across the Disciplines]. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1988, 1(1), 3–4. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews19881178> [in English]

14. Мозлі Д., Ал Е. Рамки для мислення: посібник для викладання та навчання. [Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning]. 2005, Cambridge University Press. [in English]

15. Нурмела Т. Мистецтво мислення та уміння висловлюватися: теоретико-концептуальне дослідження навичок критичного мислення, необхідних у сестринській справі. [Ajattelun taito ja lupa ilmaista: Teoreettis-käsitteellinen tutkimus hoitotyön edellyttämästä kriittisen ajattelun taidosta ja sen edellytyksistä]. 2002, Tampere University Press. [in Finnish]

16. Перкінс Д., Джей Е., Тішман, С. Поза здібностями: диспозиційна

теорія мислення. [Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking]. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1993, 39(1), 1–21. <http://www.jstor.org/stable/23087298> [in English]

17. Сігурдссон Г. Трансформаційна критика: який внесок конфуціанство може зробити в сучасну освіту. [Transformative Critique: What Confucianism Can Contribute to Contemporary Education]. *Studies in Philosophy and Education*, 2015, 36(2), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9502-3> [in English]

18. Сосу Е. Розробка та психометрична валідація шкали диспозиції критичного мислення. [The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale]. *Thinking Skills and Creativity*, 2013, 9, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002> [in English]

19. Уоллес Б., Адамс Х. Б., Малтбі Ф., Метфілд Дж. АМСК: активне мислення в соціальному контексті. [TASC: thinking actively in a social context]. A.B. Academic Publishers, 1993 [in English]

20. Фасьоне П. А. Критичне мислення: заява про експертний консенсус для цілей освітнього оцінювання та навчання. Результати досліджень та рекомендації. [Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations]. 1990, Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423). [in English]

21. Хакер Д. Визначення та емпіричні основи. [Definitions and Empirical Foundations]. *Routledge EBooks*, 15–38. 1998, <https://doi.org/10.4324/9781410602350-8> [in English]

22. Халперн Д. Викладання критичного мислення: допомога студентам коледжу розвивати навички та схильності критичного мислителя. [Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker]. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999 (80), 69–74. <https://doi.org/10.1002/tl.8005> [in English]

23. Юань Р., Ляо В., Ван З., Конг Ж., Чжан Ю. Як вчителі англійської мови як іноземної (EFL) сприймають критичне мислення та викладають його: систематичний огляд з 2010 по 2020 рік. [How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020]. *Thinking Skills and Creativity*, 2022, 43, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101002> [in English]

References:

1. Borova, T. A., & Ved, T. M. (2020). Teoretychni osnovy sutnosti poniattia «transversalni kompetentnosti» v postmodernistskii osviti. [Theoretical basics of the concept of transversal competences in postmodern education]. *Innovate Pedagogy*, 3(21), 154–158. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.3-33> [in Ukrainian]

2. Kozachenko, N. (2017). Krytychne myslennia: hranychni pidkhody ta optymalni shliakhy. [Critical thinking: the limiting approaches and optimal ways] *Aktual'ni Problemi Duhovnosti*, 18, 165–178. <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24>

[in Ukrainian]

3. Onatskyi, Ye. (1960). *Ukrainska mala entsyklopediia: kn. VI : Litery Kom — Le.* [Ukrainian Small Encyclopedia: book. VI : the letters COM — LE]. Administratura UAPTs. <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24> [in Ukrainian]
4. Tiaglo, O. (2017). Dosvid zasvoiennia krytychnoho myslennia v ukrainskii vyshchii shkoli [Experience of Mastering of Critical Thinking in the Ukrainian Higher Education] *Filosofiia osvity*, 2(16), 240–257. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2017_2_16 [in Ukrainian]
5. Biesta, G. J. J., & Stams, G. J. J. M. (2001). Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20(1), 57–74. <https://doi.org/10.1023/a:1005290910306>
6. Bissell, A. N., & Lemons, P. P. (2006). A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom. *BioScience*, 56(1), 66. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056%5B0066:ANMFAC%5D2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056%5B0066:ANMFAC%5D2.0.CO;2)
7. Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions.* Jossey-Bass.
8. Indraésiene, V. (2021). *Critical thinking in higher education and labour market.* Peter Lang Publishing. <https://doi.org/10.3726/b18636>
9. Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423).
10. Hacker, D. J. (1998). *Definitions and Empirical Foundations.* Routledge

EBooks, 15–38. <https://doi.org/10.4324/9781410602350-8>

11. Halpern, D. F. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(80), 69–74. <https://doi.org/10.1002/tl.8005>
12. Johnson, R. H., & Hamby, B. (2015). A Meta-Level Approach to the Problem of Defining “Critical Thinking.” *Argumentation*, 29(4), 417–430. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4>
13. Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students’ critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>
14. Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking—A new approach. *International Journal of Educational Research*, 84, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004>
15. Lipman, M. (1988). Critical Thinking Across the Disciplines. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 1(1), 3–4. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews19881178>
16. Moseley, D., & Al, E. (2005). *Frameworks for thinking : a handbook for teaching and learning*. Cambridge University Press.
17. Nurmela, T. (2002). *Ajattelun taito ja lupa ilmaista: Teoreettis-käsitteellinen tutkimus hoitotyön edellyttämästä kriittisen ajattelun taidosta ja sen edellytyksistä*. Tampere University Press.
18. Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1–21.

<http://www.jstor.org/stable/23087298>

19. Sigurðsson, G. (2015). Transformative Critique: What Confucianism Can Contribute to Contemporary Education. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 131–146. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9502-3>
20. Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>
21. Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. In *Educational Research and Innovation*. OECD. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
22. Wallace, B., Adams, H. B., Maltby, F., & Mathfield, J. (1993). *TASC : thinking actively in a social context*. A.B. Academic Publishers.
23. Yuan, R., Liao, W., Wang, Z., Kong, J., & Zhang, Y. (2022). How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101002>