ISBN 979-8-953122-00-9
DOI: 10.61718/mon202601USA

СТРАТЕГІЧНІ ВИКЛИКИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СВІТУ

Монографія

STRATEGIC CHALLENGES IN THE DEVELOPMENT OF THE CONTEMPORARY WORLD

Monograph

2026

НОВИЙ КУРС • WWW.NEWROUTE.ORG.UA
НАНМ УКРАЇНИ • WWW.NEWROUTE.ORG.UA/NANMU
ISCU «PROTON GLOBAL» • WWW.NEWROUTE.ORG.UA/PROTON

УДК 001:1
С83

Стратегічні виклики розвитку сучасного світу: моногр. – США: Universal Academic Press «New Route», 2026. – 196 с.

Strategic Challenges in the Development of the Contemporary World: monograph. – USA: Universal Academic Press «New Route», 2026. – 196 p.

ISBN 979-8-953122-00-9
DOI: 10.61718/mon202601USA

Рецензенти

***Штулер Ірина Юріївна**, доктор економічних наук, професор,*
перший проректор ВНЗ «Національна академія управління»

***Погоріла Світлана Григорівна**, кандидат педагогічних наук,*
доцент кафедри славістичної філології, педагогіки і методики викладання
Білоцерківського національного аграрного університету

***Гетьман Ірина Анатоліївна,** кандидат технічних наук, доцент,*
доцент кафедри комп'ютерних інформаційних технологій
Донбаської державної машинобудівної академії

***Харченко Артем Вікторович**, кандидат історичних наук, доцент,*
доцент кафедри мистецької освіти та гуманітарних дисциплін
Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського

Рекомендовано до друку Вченою радою
Науково-дослідної установи – Національний інноваційний інститут «Новий курс»
(протокол № 1мнб-2026 від 29.10.2026)

• Видавець: Universal Academic Press «New Route» (ID 953122, Форт-Пірс, Флорида, США).
• Глобальний реєстр ISBN: Внесено до Глобального реєстру видавців, International ISBN Agency. ID 953122 (Лондон, Велика Британія).
• Реєстрація цифрових об'єктів: Офіційний член Crossref. Префікс DOI: 10.61718 (Ліннфілд, Массачусетс, США).
• Наукометричний облік та цитування: Індексується в Google Scholar. https://scholar.google.com (Маунтін-В'ю, Каліфорнія, США).
• Цифрове архівування: Офіційно архівовано та розповсюджується через репозиторій відкритої науки Zenodo, CERN. https://zenodo.org/ (Женева, Швейцарія).
• Збереження даних: Використовується хмарне сховище компанії MEGA, Mega Limited. https://mega.nz (Окленд, Нова Зеландія).

Монографія буде корисною науковцям, викладачам, здобувачам освіти, а також широкому колу осіб, які цікавляться питаннями розвитку сучасної науки та практики.

© Universal Academic Press «New Route», 2026
© Автори, 2026

СТРАТЕГІЧНІ ВИКЛИКИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СВІТУ

МОНОГРАФІЯ

Розміщується в репозитарії на сайті
www.newroute.org.ua
за результатами
І Міжнародної науково-практичної конференції (2026)
«New Line Science»

28-29 жовтня 2026 року
Україна, м. Харків – США, м. Форт-Пірс



ОРГАНІЗАТОРИ

Universal Academic Press «New Route»
Національна академія наук і мистецтв України
International Scientific-creative Unit «Proton Global»
Соціально-гуманітарна науково-творча майстерня «Новий курс»
Науково-дослідна установа – Національний інноваційний інститут «Новий курс»

Учасники отримують електронні сертифікати
(згідно з Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженим постановою Кабінету Міністрів Українивід 21 серпня 2019 року № 800)

Зміст

Стор.

Розділ перший
Освітні, культурно-мистецькі та гуманітарні напрями розвитку (освітні науки, культура, мистецтво, філософія, релігієзнавство, історія, археологія, філологія, журналістика) … 7

1.1. Inquiry-based and collaborative learning in the age of generative artificial intelligence: a comparative analysis of eleven scholarly contributions structured in the Open Research Knowledge Graph
Nataliia Mykolaivna Tarasiuk ... 7

1.2. Кейс-метод у розвитку критичного мислення здобувачів освіти: дидактичні можливості та практичні аспекти застосування
Михалюк Ілона Михайлівна, Михалюк Алла Михайлівна ... 11

1.3. «Культурний герой» як чинник формування комунікаційного середовища в апокрифічних народних легендах
Оберемок Олена Сергіївна ... 15

1.4. AI-Assisted Task Redesign in English for Specific Purposes for Law Enforcement Cadets: A Pedagogical Framework for Professional Communicative Competence and Ethical Judgement
Larysa Dudikova ... 22

1.5. Співпраця людини та штучного інтелекту у викладанні англійської мови професійного спрямування: оцінювання точності фахової термінології
Мудрик Дарина Павлівна ... 29

1.6. The concept HEART in english, german and ukrainian: a comparative cognitive-linguistic study
Mariia Dobrushyna, Lina Repp ... 45

Розділ другий
Економічні та управлінські засади розвитку (економіка, підприємництво, торгівля, фінанси, банківська справа, облік, оподаткування, менеджмент, маркетинг, державне управління, міжнародні відносини, політологія, туризм, сфера послуг) ... 53

2.1. Методологія системного управління цифровими маркетинговими комунікаціями підприємств
Дюк Оксана Михайлівна ... 53

2.2. Податкові інструменти стимулювання інноваційного розвитку підприємств
Марченко Ольга Іванівна ... 62

2.3. Еволюція державної підтримки підприємств відновлюваної енергетики України: від «зеленого» тарифу до ринкової премії
Ткаченко Володимир Валентинович ... 79

2.4. Сталий розвиток туристично-рекреаційних дестинацій на засадах екологічної відповідальності та інтегрованого управління
Боруцька Юлія Зіновіївна, Крупа Оксана Миколаївна ... 91

Розділ третій
Багаторівневе врядування міграційними процесами в Україні: інституційна координація, європейська інтеграція та регіональний розвиток
Малімон Віталій Іванович ... 114

9. Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., Chinn, C. A. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist, 2007, 42(2), pp. 99-107.
10. Dillenbourg, P. What do you mean by collaborative learning? In: Dillenbourg, P. (Ed.). Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999, pp. 1-19.
11. Johnson, D. W., Johnson, R. T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 2009, 38(5), pp. 365-379.
12. Stahl, G., Koschmann, T., Suthers, D. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In: Sawyer, R. K. (Ed.). Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, pp. 409-426.
13. Wing, J. M. Computational thinking. Communications of the ACM, 2006, 49(3), pp. 33-35.
14. Generative Inquiry-Based Learning: New Models of AI-empowered Education (case study of the module “Python Programming”). ORKG [1], contribution 1.
15. Generative AI in Foreign Language Inquiry-Based Learning: A Qualitative Study of Student Experiences. ORKG [1], contribution 2.
16. Ubiquitous Learning Management Using Collaborative Inquiry-based Approach for Programming Course: A Case Study of 3 Universities. ORKG [1], contribution 3.
17. Clustering Analysis Reveals Authentic Science Inquiry Trajectories Among Undergraduates. ORKG [1], contribution 4.
18. Scientific Inquiry in Middle Schools by combining Computational Thinking, Wet Lab Experiments, and Liquid Handling Robots. ORKG [1], contribution 5.
19. Research on the Collaborative Learning Model between Higher Vocational Students and Generative Artificial Intelligence. ORKG [2], contribution 1.
20. Research on Online Collaborative Learning Model Based on Cloud Computing Platform. ORKG [2], contribution 2.
21. Exploring the Application of Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) in Marketing Education at Higher Vocational Colleges. ORKG [2], contribution 3.
22. Approximate Agreement Algorithms for Byzantine Collaborative Learning. ORKG [2], contribution 4.
23. Learning AI through a Culturally-Infused, Gamified and Collaborative Platform. ORKG [2], contribution 5.
24. Collaborative Game-based Learning Analytics: Predicting Learning Outcomes from Game-based Collaborative Problem Solving Behaviors. ORKG [2], contribution 6.

Михалюк Ілона Михайлівна
ORCID: 0000-0002-6455-0015
Кандидат біологічних наук, доцент
Доцент кафедри біології, екології та методик їх навчання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
Михалюк Алла Михайлівна
ORCID: 0000-0002-7831-7943
Кандидат педагогічних наук, доцент
Доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

1.2. Кейс-метод у розвитку критичного мислення здобувачів освіти: дидактичні можливості та практичні аспекти застосування

У статті розглянуто дидактичні можливості кейс-методу як засобу розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Уточнено основні компоненти критичного мислення: когнітивно-теоретичний, процесуально-діяльнісний і мотиваційно-рефлексивний. Охарактеризовано етапи роботи з кейсом, вимоги до його конструювання та трирівневу модель кейсів, що передбачає поступове зростання самостійності здобувачів освіти. Практичні аспекти застосування методу розкрито на матеріалі дослідно-експериментальної роботи, проведеної в закладі загальної середньої освіти. Наведено порівняльні результати діагностики контрольної та експериментальної груп, які засвідчили позитивну динаміку в експериментальній групі за всіма трьома критеріями. Окреслено педагогічні умови результативного використання кейс-методу: проблемність змісту, доказовість, поступове ускладнення завдань, організація аргументованого обговорення та рефлексія. Ключові слова: критичне мислення, кейс-метод, ситуаційне навчання, проблемне навчання, дидактичні можливості, рефлексія.

Сучасна освіта орієнтується не лише на засвоєння системи знань, а й на формування здатності самостійно аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, виявляти причинно-наслідкові зв’язки та ухвалювати обґрунтовані рішення. Така потреба посилюється в умовах інформаційного перенасичення, коли поряд із науковими відомостями поширюються маніпулятивні повідомлення, неперевірені твердження та псевдонаукові пояснення. Відтак важливим завданням освітнього процесу є створення умов, за яких здобувачі освіти не лише відтворюють інформацію, а й навчаються її осмислювати, перевіряти та використовувати.

Одним із дидактичних засобів реалізації цього завдання є кейс-метод – метод аналізу конкретних ситуацій, що передбачає розгляд проблеми, добір і оцінювання інформації, висунення можливих пояснень, обговорення альтернатив та обґрунтування рішення. Його потенціал полягає в поєднанні предметних знань із практичною проблемою, яка потребує активної інтелектуальної діяльності. Водночас результативність методу залежить від якості кейсу, відповідності його складності підготовленості здобувачів освіти та організації навчальної взаємодії.

Проблема розвитку критичного мислення висвітлюється у працях, присвячених компетентнісному навчанню, інтерактивним технологіям і формуванню вмінь працювати з інформацією. У сучасних педагогічних та психологічних довідниках термін набуває більш прикладного значення. Зокрема, у «Великому тлумачному психологічному словнику» критичне мислення визначається як «когнітивна стратегія, що полягає в перевірці припущень на відповідність фактам, оцінюванні аргументів, розрізненні об'єктивних фактів і суб'єктивних думок з метою прийняття обґрунтованих рішень» [1, с. 412]. Таке трактування чітко вказує на те, що йдеться не про звичайну критику чи заперечення всього підряд, а про складний розумовий процес, спрямований на пошук об'єктивності.

Цю думку продовжує й «Енциклопедія освіти», де критичне мислення розглядається як «мислення самостійне, що характеризується усвідомленістю, цілеспрямованістю, рефлексивністю та здатністю людини генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення для виходу із проблемних ситуацій» [5, с. 493]. Словниковий аналіз показує, що в освітньому контексті критичне мислення завжди пов'язане з активною позицією учня – він перестає бути пасивним споживачем інформації, яку надає вчитель чи підручник з біології, і стає дослідником.

Сьогодні важко уявити будь-яку дискусію про реформування української освіти без згадки про критичне мислення. Державний стандарт базової середньої освіти та концепція «Нова українська школа» прямо вказують на те, що сучасна школа має відійти від простої трансляції готових знань [3]. Інформаційне суспільство, у якому ми живемо, висуває нові вимоги: інформації стало так багато, що головною навичкою стає не її запам'ятовування, а вміння її фільтрувати, перевіряти та аналізувати.

Якщо проаналізувати психолого-педагогічну літературу, стає зрозуміло, що єдиного, універсального визначення критичного мислення не існує. Кожен дослідник акцентує увагу на різних аспектах: одні бачать у ньому логічну операцію, інші – психологічну властивість особистості, а треті – інструмент вирішення життєвих проблем. У сучасній закордонній науці класиком теорії критичного мислення також вважають Роберта Енніса (Robert Ennis). Він запропонував дуже просте й водночас точне визначення: «Критичне мислення – це розумне, рефлексивне мислення, спрямоване на прийняття рішення щодо того, у що вірити чи як діяти» [11]. Тобто це не просто абстрактні роздуми, а діяльнісний процес, який має конкретну практичну мету.

Вагомий внесок у дослідження цього феномену зробив Річард Пол (Richard Paul), засновник Центру критичного мислення в США. Він наголошував, що критичне мислення – це мислення про мислення, коли людина свідомо вдосконалює якість своїх міркувань [12]. Р. Пол зазначав, що критично мисляча людина здатна виявляти приховані припущення, помічати егоцентризм та упередженість у текстах та промовах інших людей.

У вітчизняному науковому просторі проблема формування критичного мислення також досліджується надзвичайно активно. Такі науковці, як О. Пометун, С. Терно, Т. Хачумова, І. Бондарук та інші, адаптували закордонний досвід до реалій української школи. Зокрема, у методичних дослідженнях О. Пометун критичне мислення розглядається як процес аналізу, обґрунтування й оцінювання інформації, що передбачає усвідомлення власної позиції та готовність до прийняття виважених рішень [7]. У працях С. Терно наголошено на значенні усвідомленості, самостійності, рефлексивності й обґрунтованості міркувань [8]. Ідеї рефлексивного мислення, пов'язаного з розглядом проблемної ситуації та пошуком способів її розв'язання, представлені також у працях Дж. Дьюї [4].

Окремий напрям становлять дослідження використання інтерактивних методів у природничій освіті. У публікаціях Н. Морзе та В. Гладун розглянуто можливості застосування технологій критичного мислення для формування ключових і предметних компетентностей [9]. С. Генкал аналізує використання кейс-методу в навчанні біологічних дисциплін [2]. Водночас практична потреба полягає не лише в загальному обґрунтуванні методу, а й у визначенні конкретних способів його конструювання, поступового ускладнення та оцінювання результатів.

Мета дослідження – розкрити дидактичні можливості кейс-методу в розвитку критичного мислення здобувачів освіти, охарактеризувати практичні етапи його застосування та узагальнити результати дослідно-експериментальної роботи щодо використання навчальних кейсів в освітньому процесі.

Критичне мислення доцільно розглядати як інтегровану здатність людини самостійно й усвідомлено аналізувати інформацію, перевіряти твердження на відповідність фактам, розрізняти докази та припущення, оцінювати аргументи й формулювати обґрунтовані висновки. Воно не зводиться до заперечення чужих думок або пошуку помилок: його призначенням є відповідальне оцінювання інформації та вибір обґрунтованого способу дії. У межах дослідження виокремлено три взаємопов'язані компоненти критичного мислення. Когнітивно-теоретичний компонент охоплює предметні знання, розуміння понять і критеріїв наукового пояснення. Процесуально-діяльнісний компонент включає аналіз ситуації, виявлення суперечностей,

встановлення причинно-наслідкових зв'язків, оцінювання джерел, формулювання гіпотез і вибір рішення. Мотиваційно-рефлексивний компонент характеризується пізнавальним інтересом, інтелектуальною самостійністю, готовністю переглядати власні судження за наявності переконливих доказів і здатністю оцінювати власний хід міркування. Таке розуміння дає змогу оцінювати результативність кейс-методу ширше, ніж через правильність кінцевої відповіді. Важливо з'ясувати, чи здатний здобувач освіти пояснити, на яких даних ґрунтується висновок, відрізнити суттєву інформацію від другорядної, відповісти на контраргументи та за потреби змінити початкову позицію.

Варто зазначити, що кейс-метод передбачає включення здобувачів освіти в аналіз конкретної ситуації, яка містить проблему, потребує інтерпретації даних і допускає обговорення різних варіантів рішення. На відміну від завдань, що вимагають лише відтворення засвоєного алгоритму, кейс створює потребу самостійно визначити, які відомості є значущими, яких даних бракує та за якими критеріями потрібно порівнювати можливі рішення. Дидактичні можливості методу виявляються в кількох напрямах. По-перше, аналіз фабули сприяє виокремленню проблеми й формулюванню запитань. По-друге, робота з інформаційним полем розвиває вміння зіставляти дані та оцінювати їхню релевантність. По-третє, пошук альтернатив стимулює прогнозування наслідків і порівняння рішень. По-четверте, групове обговорення вимагає аргументувати власну позицію, слухати контраргументи й уточнювати висновки. По-п'яте, рефлексія допомагає усвідомити логіку міркувань і визначити, які припущення виявилися недостатньо обґрунтованими.

Отже, кейс-метод поєднує засвоєння предметного змісту з формуванням універсальних мисленнєвих дій. Його застосування є особливо доречним у темах, які мають безпосередній зв'язок із життєвим досвідом і передбачають аналіз причин, наслідків, ризиків або суперечливих повідомлень.

До того ж, якісний кейс має містити зрозумілу фабулу, проблемне запитання, інформаційні матеріали, завдання для аналізу та орієнтири для представлення рішення. Інформаційне поле може включати тексти, таблиці, графіки, фрагменти повідомлень або інші дані, необхідні для розв'язання ситуації. Водночас важливо, щоб кейс не перетворювався на звичайне завдання з єдиною очевидною відповіддю: його зміст має спонукати до пояснення, аргументації та оцінювання альтернатив.

У дослідженні запропоновано трирівневу модель складності кейсів. Перший, керований рівень передбачає докладно описану ситуацію, структуровані дані й покрокові орієнтири. Він допомагає опанувати сам алгоритм аналізу. Другий, евристичний рівень містить надлишкові або суперечливі відомості й не пропонує готового алгоритму: здобувачі освіти самостійно відбирають потрібні дані та будують аргументацію. Третій, дослідницький рівень характеризується мінімальною кількістю вихідної інформації; учасники визначають, чого їм бракує, шукають додаткові джерела, перевіряють їхню надійність і формулюють обґрунтоване рішення. Така послідовність дає змогу поступово переходити від роботи за опорою до інтелектуальної самостійності.

Практичний алгоритм роботи з кейсом охоплює такі етапи: 1) ознайомлення із ситуацією та визначення проблеми; 2) виокремлення фактів, припущень і суперечностей; 3) формулювання гіпотез; 4) аналіз наявних даних і, за потреби, пошук додаткової інформації; 5) порівняння альтернатив за визначеними критеріями; 6) прийняття й аргументоване представлення рішення; 7) обговорення контраргументів; 8) рефлексія щодо процесу розв'язання. Роль педагога в такій роботі полягає передусім у фасилітації: він формулює уточнювальні запитання, допомагає учасникам зосередитися на доказах, підтримує конструктивну дискусію та не підмінює самостійне міркування готовою відповіддю. Доцільно використовувати групову роботу, індивідуальне опрацювання матеріалів, презентацію рішень і короткі рефлексивні записи.

Практичні положення перевірялися в дослідно-експериментальній роботі на базі закладу загальної середньої освіти. У дослідженні взяли участь 29 учнів: контрольна група налічувала 14 осіб, експериментальна – 15. У контрольній групі навчання відбувалося переважно за традиційною методикою, тоді як в експериментальній систематично застосовували розроблений комплекс кейсів. Діагностика здійснювалася за трьома критеріями: когнітивно-теоретичним, процесуально-діяльнісним і мотиваційно-рефлексивним.

Для ілюстрації практичного потенціалу використовувалися ситуації, пов'язані з життєвим досвідом підлітків. Наприклад, кейс «Справа на футбольному полі» передбачав аналіз обставин травмування та оцінювання запропонованих способів допомоги. Учасники мали зіставити симптоми з наявною інформацією, відхилити небезпечну пораду щодо самостійного вправлення кінцівки й обґрунтувати безпечні дії. Кейс «Секрет хронічної втоми» пропонував проаналізувати тривалу слабкість підлітка, визначити суттєві й другорядні дані та пов'язати їх із вивченими фізіологічними процесами. Такі завдання вимагали не простого відтворення визначень, а застосування знань, перевірки припущень і пояснення висновків.

На початковому етапі в обох групах переважали низький і середній рівні критичного мислення. За когнітивно-теоретичним критерієм високий рівень продемонстрували 7,2% учасників контрольної групи та 6,7% експериментальної; за процесуально-діяльнісним критерієм – відповідно 7,2% і 6,7%. Це вказувало на труднощі не лише із засвоєнням і перевіркою предметної інформації, а й із її практичним аналізом, відбором доказів та рефлексією.

Після впровадження комплексу кейсів у експериментальній групі зафіксовано позитивну динаміку. Найвиразніша позитивна динаміка спостерігалася за процесуально-діяльнісним критерієм: частка учасників експериментальної групи з високим рівнем зросла до 33,3%, тоді як у контрольній групі становила 7,2%. Частка учасників із низьким рівнем у експериментальній групі зменшилася до 13,3%. Це узгоджується з практичною спрямованістю кейс-методу, який систематично залучає учасників до аналізу даних, відбору доказів, виявлення суперечностей і прийняття рішень.

За когнітивно-теоретичним критерієм високого рівня досягли 26,7% учасників експериментальної групи, порівняно з 7,2% у контрольній. За мотиваційно-рефлексивним критерієм високий рівень також становив 26,7% в експериментальній групі й 7,2% у контрольній. Учасники експериментальної групи частіше демонстрували готовність аргументувати власні висновки, аналізувати хід міркувань і враховувати контраргументи.

Отримані результати дають підстави зробити висновок про доцільність систематичного використання кейс-методу для розвитку критичного мислення. Водночас через невелику вибірку та локальний характер експерименту ці результати слід інтерпретувати як свідчення позитивної динаміки в конкретних умовах дослідження, а не як універсальний доказ ефективності методу для всіх освітніх контекстів.

Узагальнення теоретичних положень і результатів практичної роботи дає змогу виокремити низку педагогічних умов. По-перше, кейси мають бути змістовно пов’язані з навчальним матеріалом і водночас відображати ситуації, у яких знання можна застосувати для аналізу проблеми. По-друге, інформаційне поле повинно містити достатньо даних для міркування, але не усувати потреби самостійного відбору та перевірки відомостей. По-третє, складність завдань слід підвищувати поступово – від керованого аналізу до самостійного пошуку інформації й побудови аргументації. По-четверте, важливо забезпечити безпечне середовище для дискусії, у якому оцінюються якість аргументів і доказів, а не особистість учасника. По-п’яте, оцінювання має враховувати не тільки правильність рішення, а й логіку міркувань, релевантність використаних даних, здатність розглядати альтернативи та рефлексувати власні помилки. Нарешті, педагог має виконувати роль модератора, який ставить уточнювальні запитання й спрямовує пошук доказів, залишаючи здобувачам освіти відповідальність за рішення.

Таким чином, кейс-метод має значний дидактичний потенціал для розвитку критичного мислення, оскільки поєднує предметні знання з аналізом проблемної ситуації, оцінюванням інформації, аргументацією та прийняттям рішень. Його розвивальний ефект пов’язаний не з одноразовим використанням окремого завдання, а із систематичною організацією навчальної діяльності, у якій здобувачі освіти послідовно переходять від аналізу за заданим алгоритмом до самостійного пошуку даних і рефлексивного оцінювання власних висновків.

Практична апробація комплексу кейсів засвідчила позитивну динаміку в експериментальній групі за когнітивно-теоретичним, процесуально-діяльнісним і мотиваційно-рефлексивним критеріями. Найвиразніші зміни зафіксовано в уміннях аналізувати інформацію та застосовувати знання для розв’язання ситуаційних завдань. Водночас отримані результати потребують подальшої перевірки на ширших вибірках і в різних освітніх контекстах.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні системи критеріїв оцінювання якості аргументації, створенні міжпредметних кейсів і дослідженні довготривалого впливу регулярної кейс-орієнтованої роботи на сформованість критичного мислення.

1. Великий тлумачний психологічний словник / за ред. А. Ребера; пер. з англ. Т. В. Морозової. Київ: Вища школа, 2003. Т. 1. 540 с.
2. Генкал С. Є. Застосування кейс-методу у викладанні цитології, гістології та ембріології як інструменту формування професійної компетентності. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. Вип. 220. С. 351-357. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-351-357.
3. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://kmu.gov.ua/ (дата звернення: 19.10.2026).
4. Дьюї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Васильєвої. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичне мислення: як цьому навчати: науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. Харків, 2017. 190 с.
7. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення учнів на уроках різних предметів: посібник для вчителів. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018.
8. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012.
9. Морзе Н. В., Гладун В. П. Формування ключових та предметних компетентностей учнів на уроках біології з використанням технологій критичного мислення. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки. 2019. Т. 2. С. 34-41.
10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.
11. Ennis R. H. Critical Thinking Assessment. *The Ffye Society Journal*. 2011. Vol. 3, No. 1. P. 9-18.
12. Paul R., Elder L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. 3rd ed. New York: Prentice Hall, 2020. 384 p.