

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

Рішенням засідання кафедри
педагогіки, психології та менеджменту
Протокол № 6 від 08.05 2026 р.
завідувач кафедри



Юлія ГЕРАСИМЕНКО

«Психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітків»

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-24-12-ЗМ

ШМАТОК Аліна Олексіївна

(підпис)

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент

КУЛШОВ Володимир Сергійович

(підпис)

Біла Церква 2026

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: ШМАТОК Аліна Олексіївна, група ПС-24-12-ЗМ

Назва: Психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітків

Керівник: Кулішов Володимир Сергійович

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності I: 0.7%

Мікропробіли: 63

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 0,7% відповідає

встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається

до захисту/рецензування.

Дата 06.05.2026р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис _____



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»



ЗАТВЕРДЖУЮ

завідувач кафедри

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

» 01 2026 року

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу здобувачці освіти

Шматок Аліні Олексіївні

Тема роботи Психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітків

Науковий керівник Кулішов В.С., доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту, кандидат педагогічних наук, доцент

Строк подання здобувачем освіти роботи: 01.05.2026 р.

Вихідні дані до роботи: наукові праці, публікації в актуальних періодичних виданнях та веб ресурсах, монографії вітчизняних та зарубіжних вчених з досліджуваного питання, власні спостереження щодо психологічних особливостей розвитку критичного мислення у підлітків.

Перелік питань, які потрібно розробити: проаналізувати психологічні підходи до розуміння критичного мислення, охарактеризувати вікові та когнітивні особливості підлітків, пов'язані з розвитком мисленнєвих процесів, визначити психологічні чинники, що впливають на розвиток критичного мислення у підлітковому віці, емпірично дослідити показники розвитку критичного мислення у підлітків, сформулювати психологічні рекомендації щодо розвитку критичного мислення у підлітків

Консультанти розділів роботи

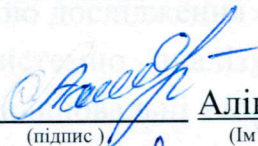
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Кулішов В.С., доцент кафедри ПП та М	13.01.26	06.02.26
2	Кулішов В.С., доцент кафедри ПП та М	09.02.26	06.03.26
3	Кулішов В.С., доцент кафедри ПП та М	09.03.26	17.04.26

Дата видачі завдання 13.01.2026 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Затвердження теми роботи, складання змісту	січень	виконано
2	Вивчення та аналіз наукової літератури з проблеми дослідження	січень	виконано
3	Підбір методологічного інструментарію, збір інформаційного матеріалу	лютий	виконано
4	Організація емпіричного дослідження, обробка та аналіз отриманих даних	березень	виконано
5	Інтерпретація отриманих результатів	квітень	виконано
6	Оформлення розділу 1	квітень	виконано
7	Оформлення розділу 2	квітень	виконано
8	Оформлення розділу 3	квітень	виконано
9	Подання роботи на кафедру	травень	виконано

Здобувачка освіти

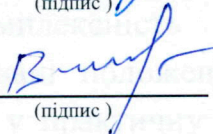


Аліна ШМАТОК

(підпис)

(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

Керівник роботи



Володимир КУЛІШОВ

(підпис)

(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК

керівника на кваліфікаційну роботу здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня

Шматок Аліни Олексіївни

за темою: «Психологічні особливості розвитку критичного мислення у
підлітків»

Актуальність даної теми зумовлена потребою комплексного психологічного вивчення особливостей розвитку критичного мислення у підлітків, що має важливе значення як для теорії психології розвитку, так і для практики психологічного супроводу підлітків. Практична значущість дослідження полягає у можливості застосування отриманих результатів у професійній діяльності практичних психологів закладів освіти з метою розвитку критичного мислення та посилення психологічної стійкості підлітків

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне психологічне дослідження особливостей розвитку критичного мислення у підлітковому віці з урахуванням когнітивних, рефлексивних і особистісно-регуляторних чинників; проведено емпіричне дослідження особливостей розвитку критичного мислення у підлітків; розроблено та апробовано психологічну тренінгову програму спрямовану на актуалізацію усвідомленого ставлення підлітків до власних мисленневих процесів підлітків та оцінено її результативність; розроблено науково обґрунтований комплекс практичних рекомендацій для педагогів закладів освіти, фахівців психологічної служби та батьків, спрямований на підтримку розвитку критичного мислення у підлітковому віці.

Позитивною рисою дослідження є ґрунтовний аналіз наукових джерел та вміння здобувачки системно аналізувати наукову інформацію. У роботі використано взаємодоповнювальні теоретичні і емпіричні методи дослідження, що забезпечило комплексність і достовірність отриманих результатів. Теоретично обґрунтовані положення не лише чітко сформульовані, але й успішно впроваджені у практичну частину дослідження. Матеріал викладено логічно, послідовно та аргументовано, з дотриманням наукового стилю. Висновки є змістовними, структурованими, відповідають поставленим завданням дослідження та належним чином обґрунтовані. Під час виконання роботи здобувачка показала високий ступінь самостійності.

Кваліфікаційна робота успішно пройшла перевірку на наявність академічного плагіату. Відсоток оригінальності кваліфікаційної роботи за допомогою комплексу StrikePlagiarism становить 99,3%.

Вважаємо, що кваліфікаційна робота Шматок Аліни Олексіївни виконана на належному теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни, відповідає встановленим вимогам до оформлення та може бути рекомендована до захисту на засіданні екзаменаційної комісії. Кваліфікаційна робота заслуговує 90 балів (рівень А, «відмінно»).

Науковий керівник:

доцент кафедри педагогіки, психології

та менеджменту, кандидат педагогічних наук,

доцент

Володимир КУЛІШОВ

08.05.2026

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота: 139 с., 6 рис., 2 табл., 55 джерел.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітків і визначити чинники його формування.

Об'єкт дослідження: мисленнєва діяльність підлітків 12-13 років.

Предмет дослідження: психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітковому віці.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз та узагальнення наукових джерел; емпіричні – психодіагностичні методики, психологічний експеримент; статистичні – описова статистика, кореляційний аналіз (коефіцієнт Спірмена); інтерпретація результатів.

У роботі обґрунтовано критичне мислення як інтегративну когнітивно-регуляторну здатність, пов'язану з рефлексією та емоційною саморегуляцією. Встановлено, що у підлітків 12-13 років воно перебуває на стадії становлення, має переважно ситуативний характер і залежить від зовнішніх умов діяльності.

Результати емпіричного дослідження засвідчили переважання середнього та низького рівнів розвитку критичного мислення і рефлексивності. Виявлено позитивні, але нестійкі зміни під впливом метакогнітивно орієнтованої програми.

Наукова новизна: уточнено психологічну структуру критичного мислення підлітків та систематизовано чинники його розвитку з урахуванням когнітивних і особистісних особливостей.

Практичне значення: результати можуть бути використані практичними психологами та педагогами для розвитку критичного мислення і підвищення психологічної стійкості підлітків.

Ключові слова: критичне мислення, підлітковий вік, рефлексія, метакогнітивні процеси, психологічна стійкість.

Abstract

Qualification paper: 139 pages, 6 figures, 2 tables, 55 sources.

Purpose: to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological features of critical thinking development in adolescents and to identify the factors influencing its formation.

Object: thinking activity of adolescents aged 12-13.

Subject: psychological features of critical thinking development in adolescence.

Methods: theoretical – analysis and generalization of scientific literature; empirical – psychodiagnostic methods, psychological experiment; statistical – descriptive statistics, Spearman correlation; interpretation of results.

Critical thinking is defined as an integrative cognitive-regulatory ability associated with reflection and emotional self-regulation. It was found that in adolescents aged 12-13 it is still developing, situational in nature, and dependent on external conditions.

The empirical results revealed predominantly low and medium levels of critical thinking and reflexivity. Positive but unstable changes were observed after implementing a metacognitive training program.

Scientific novelty: clarification of the psychological structure of critical thinking in adolescence and systematization of its developmental factors.

Practical significance: the results can be used by school psychologists and teachers to promote critical thinking and psychological resilience in adolescents.

Keywords: critical thinking, adolescence, reflection, metacognition, psychological resilience.

ЗМІСТ

ВСТУП	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ. .15	15
1.1. Сутність та зміст критичного мислення як психологічного явища	15
1.2. Особливості розвитку критичного мислення у підлітків.	20
1.3. Психологічні чинники, що впливають на розвиток критичного мислення у підлітків	27
Висновки до розділу 1	37
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ .41	41
2.1 Організація та методика дослідження розвитку критичного мислення у підлітків	41
2.2 Аналіз результатів дослідження рівня розвитку критичного мислення у підлітків.	50
2.3. Особливості психологічного впливу на розвиток критичного мислення у підлітків та фактори їх виникнення.	58.
Висновки до розділу 2	63
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РЕКОМЕНДАЦІЙНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПІДХОДІВ.	67
3.1. Розробка та теоретичне обґрунтування тренінгових занять для підлітків із використанням метакогнітивних підходів.	67
3.2. Впровадження метакогнітивних підходів та аналіз їхньої ефективності щодо розвитку критичного мислення у підлітків.	79
3.3. Практичні рекомендації для педагогів та батьків щодо розвитку критичного мислення у підлітків.	85
Висновки до розділу.3	91
ВИСНОВКИ.	93
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.	97

ДОДАТКИ.....102

ВСТУП

У сучасному суспільстві, що характеризується стрімким зростанням обсягів інформації, прискоренням соціальних змін та ускладненням комунікативного простору, особливої актуальності набуває проблема розвитку критичного мислення як важливої психологічної здатності особистості. Критичне мислення розглядається в психологічній науці як інтегрована когнітивна характеристика, що забезпечує усвідомлене сприймання, аналіз, оцінювання інформації та формування обґрунтованих суджень і рішень. Воно пов'язане не лише з інтелектуально-логічними процесами, а й із механізмами саморегуляції, рефлексії та емоційного контролю, що визначає його значущість для психологічної стійкості особистості.

Особливої наукової й практичної ваги проблема розвитку критичного мислення набуває у підлітковому віці. Підлітковість є перехідним періодом онтогенезу, що супроводжується інтенсивними фізіологічними, емоційними та соціально-психологічними змінами, пов'язаними зі становленням самосвідомості, формуванням ідентичності, розвитком автономії та рефлексивних здібностей. За класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я, підлітковий вік охоплює період від 10 до 19 років, що підкреслює його тривалий і гетерогенний характер.

У межах даного дослідження увагу зосереджено на молодшому підлітковому віці, зокрема на учнях сьомих класів віком 12-13 років. Саме цей віковий етап характеризується суттєвими якісними зрушеннями у когнітивній сфері: зростанням здатності до абстрактного мислення, становленням елементів формально-операційного міркування, розвитком метакогнітивних умінь і здатності до рефлексії. Зазначені вікові новоутворення створюють сприятливі передумови для розвитку критичного мислення як складної когнітивно-регуляторної здатності.

У вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях критичне мислення розглядається як багатовимірний психологічний феномен, що охоплює когнітивні операції, метакогнітивні здібності, рефлексивні механізми та

особистісні диспозиції. У цьому контексті підкреслюється зв'язок критичного мислення з емоційною саморегуляцією, гнучкістю мислення, стійкістю до соціального тиску та загальним рівнем психологічного благополуччя особистості.

У вітчизняній і зарубіжній психологічній науці проблема критичного мислення досліджувалася у працях численних учених, що представляють різні наукові підходи. Зокрема, теоретичні засади критичного мислення були закладені у працях Дж. Дьюї, який розглядав його як рефлексивне мислення, а також розвинуто у дослідженнях Р. Енніса, Д. Гелперн, П. Фачіоне, які визначали його як комплекс когнітивних умінь і диспозицій, спрямованих на аналіз, оцінювання та прийняття обґрунтованих рішень. У межах когнітивного та метакогнітивного підходів значний внесок у вивчення критичного мислення здійснили також Л. Виготський, Ж. Піаже, Д. Канеман, які досліджували розвиток мисленневих процесів, рефлексії та пізнавального контролю. У вітчизняній психології окремі аспекти критичного мислення розглядалися у працях Н. М. Громової, Н. В. Харченко, М. В. Савчина, Н. П. Козаченко, Н. М. Токаревої, О. Пометун та інших науковців, які аналізували його структуру, функції та значення для інтелектуального і особистісного розвитку. Узагальнення цих підходів свідчить про міждисциплінарний характер дослідження критичного мислення та його складну когнітивно-особистісну природу.

Незважаючи на наявність значної кількості педагогічних досліджень, присвячених розвитку критичного мислення в освітньому процесі, психологічні аспекти його становлення в підлітковому віці залишаються недостатньо вивченими. Це зумовлює необхідність поглибленого аналізу психологічних механізмів розвитку критичного мислення, а також чинників, які впливають на цей процес у підлітковому віці. У сучасній психологічній науці критичне мислення активно досліджується в межах когнітивного, метакогнітивного та особистісно-регуляторного підходів, проте питання його психологічного

становлення в підлітковому віці залишаються дискусійними та недостатньо конкретизованими.

Таким чином, актуальність даного дослідження визначається потребою комплексного психологічного вивчення особливостей розвитку критичного мислення у підлітків, що має важливе значення як для теорії психології розвитку, так і для практики психологічного супроводу підлітків.

Об'єкт дослідження – мисленнєва діяльність підлітків 12-13 років.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітків.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітковому віці засобами метакогнітивних підходів та визначити чинники, що впливають на його формування.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психологічні підходи до розуміння критичного мислення.
2. Охарактеризувати вікові та когнітивні особливості підлітків, пов'язані з розвитком мисленнєвих процесів.
3. Визначити психологічні чинники, що впливають на розвиток критичного мислення у підлітковому віці.
4. Емпірично дослідити показники розвитку критичного мислення у підлітків.
5. Сформулювати психологічні рекомендації щодо розвитку критичного мислення у підлітків.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз і узагальнення наукових джерел); емпіричні (стандартизовані психодіагностичні методики дослідження критичного мислення, рефлексивності та особливостей мислення; психологічний експеримент); методи кількісної та якісної обробки результатів дослідження (описова статистика, кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена, узагальнення та інтерпретація результатів).

Експериментальна база дослідження комунальний заклад загальної середньої освіти «Білоцерківський ліцей-гімназія №12».

Теоретична значущість (наукова новизна) дослідження полягає у тому, що вперше було здійснено комплексний психологічний аналіз особливостей розвитку критичного мислення у підлітковому віці з урахуванням вікових, когнітивних та особистісних чинників. У роботі уточнено зміст і психологічну структуру критичного мислення як інтегрованої когнітивної здатності в контексті підліткового вікового розвитку, а також систематизовано психологічні чинники, що впливають на його формування. Подальшого розвитку набули наукові уявлення про взаємозв'язок критичного мислення з індивідуально-психологічними характеристиками підлітків, що можуть бути використані для подальших теоретичних і емпіричних досліджень у галузі вікової, когнітивної та педагогічної психології.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів закладів освіти з метою розвитку критичного мислення та підвищення психологічної стійкості підлітків.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження відображені у тезах доповіді, представленої на науково-практичному семінарі «Психолого-педагогічний супровід здобувачів закладів професійної освіти в умовах війни та післявоєнної адаптації» (27 березня 2026 р., м. Біла Церква).

Структура роботи: визначається логікою дослідження і включає вступ, три розділи основної частини, висновки, список використаних джерел (55 позицій), додатки. Робота містить 6 рисунків та 2 таблиці. Обсяг кваліфікаційної роботи становить 139 сторінок, з них 97 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ

1.1 Сутність та зміст критичного мислення як психологічного явища

Критичне мислення як психологічне явище має глибокі теоретичні й історичні витоки, що формувалися на перетині філософських, когнітивно-психологічних і соціально-психологічних підходів до розуміння мислення людини. У межах психологічної науки воно розглядається не як окрема пізнавальна операція, а як складне багатовимірне утворення, пов'язане з аналізом, оцінюванням і переосмисленням інформації в умовах невизначеності та альтернативного вибору [1; 2].

В українській психологічній науці проблему критичного мислення досліджували Н. М. Громова, Н. В. Харченко, М. В. Савчин, Н. П. Козаченко, О. Пометун, І. Сущенко, В. Г. Кремень, Н. М. Токарева, які розкривали його сутність, структуру та роль у розвитку особистості, освітньому процесі й забезпеченні інформаційно-психологічної безпеки. У працях цих авторів критичне мислення розглядається як інтегрована когнітивно-рефлексивна здатність, що забезпечує усвідомлене сприймання інформації, автономність суджень і психологічну стійкість особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства.

У сучасній психології критичне мислення визначається як багатокомпонентний когнітивний процес, що включає сукупність інтелектуальних стратегій, операцій і психологічних механізмів, спрямованих на виявлення прихованих припущень, аналіз аргументів, інтерпретацію інформації та формування обґрунтованих суджень. У дослідженнях підкреслюється, що критичне мислення не зводиться до формально-логічної оцінки фактів або простого оперування інформацією. Воно має виразний метакогнітивний характер, оскільки передбачає здатність суб'єкта

усвідомлювати власні пізнавальні дії, контролювати хід мислення та за потреби коригувати використані стратегії [2; 3].

Емпіричні дослідження підтверджують тісний зв'язок критичного мислення з процесами саморегуляції та виконавчими функціями в підлітковому віці. Зокрема, у дослідженні С. Гюндоган показано, що критичне мислення відіграє опосередковувальну роль у взаємозв'язку між саморегуляцією та проявами адаптивної поведінки підлітків, знижуючи імпульсивність і підвищуючи здатність до обґрунтованого прийняття рішень [3]. Отримані результати свідчать про важливу психологічну функцію критичного мислення як механізму інтеграції когнітивних і регуляторних процесів у складних соціальних ситуаціях.

Метакогнітивний аспект критичного мислення пов'язується з рефлексією, самоконтролем і саморегуляцією пізнавальних процесів. У психологічних моделях зазначається, що розвинене критичне мислення передбачає не лише опрацювання інформації, а й оцінку точності власних суджень, вияв когнітивних помилок та готовність перегляду початкових висновків за наявності нових даних. Саме ця властивість відрізняє критичне мислення від репродуктивних або стереотипних форм мисленнєвої діяльності [4].

Поряд із когнітивним виміром у сучасних психологічних дослідженнях наголошується на особистісному аспекті критичного мислення. Воно пов'язується з такими характеристиками, як знижена когнітивна ригідність, гнучкість мислення, внутрішня автономія, рефлексивність і самостійність суджень. У цьому контексті критичне мислення розглядається як психологічний ресурс, що дозволяє особистості протистояти зовнішньому інформаційному тиску, маніпулятивним впливам і навіюванню, зберігаючи відносну незалежність у формуванні власних рішень [5].

Критичне мислення тісно пов'язане з процесами пам'яті, зокрема з функціонуванням довготривалої пам'яті. Звернення до раніше засвоєних понять, когнітивних схем і структур, забезпечує можливість порівняння нової інформації з наявним досвідом, її перевірки та осмислення. Саме інтеграція

нових відомостей у вже сформовану систему знань дозволяє здійснювати адекватну оцінку інформації та формувати узгоджені логічні висновки [3; 6].

У психологічній літературі критичне мислення часто описується як послідовний структурований процес, що включає відбір релевантних фактів, формулювання припущень, логічне міркування, генерацію альтернативних варіантів пояснення або дій і подальше оцінювання їх обґрунтованості. Такий процесуальний підхід підкреслює активний характер критичного мислення та його відмінність від інтуїтивного або імпульсивного судження [1; 4].

Зв'язок критичного мислення з психологічною безпекою особистості має ґрунтовне теоретичне підґрунтя, що простежується вже у працях основоположників цього поняття. Зокрема, Джон Дьюї розглядав критичне (рефлексивне) мислення як усвідомлений і цілеспрямований процес аналізу переконань та інформації, що ґрунтується на перевірці підстав, аргументів і наслідків суджень. На його думку, саме здатність до рефлексивного осмислення досвіду забезпечує автономність мислення та захищає особистість від некритичного прийняття зовнішніх впливів.

Подібну проблематику порушував і Волтер Ліппман, який звертав увагу на роль «псевдосередовища» - спрощених образів і уявлень про світ, сформованих під впливом соціальних стереотипів і засобів масової інформації. Він підкреслював, що за відсутності критичного аналізу людина легко піддається маніпуляції, навіюванню та викривленому сприйняттю реальності. Це положення є особливо актуальним у контексті сучасного інформаційного простору, де психологічна безпека значною мірою залежить від здатності індивіда критично оцінювати потоки інформації.

У сучасних психологічних дослідженнях ці ідеї отримують подальший розвиток у працях вітчизняних науковців. Зокрема, Н. М. Громова, Н. В. Харченко, М. В. Савчин, Н. П. Козаченко, Н. М. Токарева, С. Симоненко та О. Грек у своїх дослідженнях підкреслюють, що високий рівень сформованості критичного мислення асоціюється зі зниженням навіюваності, підвищенням усвідомленості у прийнятті рішень та здатністю до самостійного, автономного

мислення. У цьому контексті критичне мислення розглядається як важливий психологічний ресурс, що сприяє захисту особистості від дезінформації, емоційно забарвлених маніпулятивних повідомлень і соціального тиску, забезпечуючи психологічну стійкість та інформаційно-психологічну безпеку особистості [7;10;15].

Водночас, попри тривалу історію досліджень, феномен критичного мислення залишається дискусійним у психологічній науці. У сучасній літературі відсутня повна єдність щодо його структурних компонентів та меж поняття. Це зумовлено тим, що різні наукові підходи (когнітивний, гуманістичний, метакогнітивний) акцентують увагу на різних аспектах мислення: від інтелектуальних операцій до особистісних смислів і регуляторних механізмів [2; 5]. Саме тому важливим завданням психологічного аналізу є розмежування критичного мислення з іншими видами мислення з метою уточнення його сутнісних ознак і функціонального значення.

У межах психологічного аналізу особливої уваги потребує розмежування критичного мислення з іншими видами мислення, насамперед логічним, рефлексивним та творчим. Попри тісний взаємозв'язок цих форм, критичне мислення не може бути зведене лише до логічних операцій або формального аналізу. Логічне мислення забезпечує правильність міркувань і побудову висновків відповідно до формальних правил, тоді як критичне мислення охоплює ширший спектр пізнавальної активності, включаючи оцінювання достовірності інформації, аналіз контексту, зіставлення альтернатив та усвідомлення обмежень власного знання [1; 8].

Водночас критичне мислення відрізняється і від рефлексивного мислення у вузькому розумінні. Рефлексія традиційно тлумачиться як усвідомлення суб'єктом власних психічних станів і процесів, тоді як критичне мислення передбачає спрямованість не лише на внутрішній аналіз, а й на оцінювання зовнішньої інформації, аргументів і соціальних повідомлень. Таким чином, рефлексія виступає важливим, але не вичерпним компонентом критичного

мислення, забезпечуючи його саморегулятивний і метакогнітивний рівень [4; 9].

Критичне мислення також має певні точки перетину з творчим мисленням, однак між ними існують принципові відмінності. Творче мислення орієнтоване на продукування нових ідей, оригінальних рішень і нестандартних підходів, тоді як критичне мислення спрямоване передусім на оцінювання, перевірку та відбір цих ідей. У психологічних дослідженнях наголошується, що найбільш ефективна пізнавальна діяльність досягається за умов узгодженої взаємодії творчого та критичного мислення, коли генерація ідей супроводжується їх критичним аналізом [5; 10].

Окремий напрям психологічного аналізу критичного мислення пов'язаний із його функціями у регуляції діяльності та поведінки. Критичне мислення розглядається як механізм, що забезпечує усвідомлене прийняття рішень, прогнозування наслідків дій і корекцію поведінкових стратегій. Саме завдяки здатності аналізувати альтернативи та оцінювати ймовірні результати критичне мислення виступає важливим чинником особистісної відповідальності та самоконтролю [6; 7].

У сучасних соціально-психологічних дослідженнях підкреслюється роль критичного мислення у взаємодії особистості з інформаційним середовищем. Здатність відрізнити факти від оціночних суджень, розпізнавати емоційний вплив і маніпулятивні стратегії розглядається як психологічна умова збереження автономії мислення в умовах інформаційного перенавантаження. У цьому контексті критичне мислення набуває значення не лише когнітивної навички, а й важливої складової психологічної зрілості особистості [7; 11].

Таким чином, у межах психологічної науки критичне мислення постає як складне інтегроване утворення, що поєднує когнітивні, метакогнітивні та особистісно-регуляторні компоненти. Його розвиток пов'язаний не лише з інтелектуальними можливостями суб'єкта, а й із формуванням автономії, відповідальності та здатності до усвідомленої взаємодії з соціальним та інформаційним середовищем.

1.2 Особливості розвитку критичного мислення у підлітків.

Психологічні дослідження засвідчують, що у підлітковому віці значно активізуються процеси переосмислення власного досвіду, формування особистісної позиції, оцінювання аргументів та соціальних впливів. Підлітки дедалі частіше стикаються з необхідністю відстоювати власну думку, протидіяти конформістському тиску та приймати самостійні рішення, що підвищує значущість розвитку критичного мислення як чинника психологічної адаптації та безпеки.

Психологічна специфіка цього вікового періоду проявляється у підвищеній емоційній лабільності, суперечливості переживань, посиленні впливу групи однолітків, а також у прагненні до самостійності. За таких умов здатність критично оцінювати інформацію, розпізнавати маніпулятивні впливи та здійснювати обґрунтований вибір набуває особливого значення. Розвинене критичне мислення сприяє зниженню ризику імпульсивних рішень, деструктивних форм поведінки та підвищує рівень психологічної стійкості підлітка.

У сучасних психологічних дослідженнях дедалі більше уваги приділяється ролі метакогнітивних процесів у розвитку критичного мислення підлітків. Зокрема, К. Кавата, Ю. Уено та Р. Хасімото з колегами у своїх емпіричних дослідженнях показали, що в підлітковому віці істотно зростає здатність до усвідомлення точності власних суджень і регуляції пізнавальної діяльності, що безпосередньо пов'язано з формуванням критичного мислення [2]. Автори підкреслюють, що розвиток метакогніції виступає важливим психологічним механізмом, який забезпечує перехід від імпульсивних до більш рефлексивних і обґрунтованих форм мислення.

Важливу роль у розвитку критичного мислення відіграє етап переходу до формально-операційного мислення, що супроводжується здатністю до гіпотетико-дедуктивних міркувань, аналізу альтернатив і оцінювання власних мисленнєвих стратегій. Розвиток виконавчих функцій і процесів самоконтролю створює передумови для усвідомленого управління пізнавальною діяльністю та

формування критичної рефлексії. Н. Харченко зазначає, що критичне мислення розвивається відповідно до динаміки швидкозмінного світу, тому потрібно розвивати рефлексію (засіб самопізнання, критичного переосмислення власної діяльності) [38].

Відповідно до класичної концепції Ж. Піаже, саме у підлітковому віці формується здатність до гіпотетико-дедуктивного міркування, що дозволяє особистості виходити за межі безпосереднього досвіду й аналізувати можливі, а не лише наявні ситуації [12]. Ця когнітивна перебудова створює психологічні передумови для розвитку критичного мислення, оскільки підліток починає усвідомлено зіставляти альтернативні припущення, оцінювати їхню логічність і перевіряти обґрунтованість власних висновків.

Сучасні нейропсихологічні дослідження уточнюють ці уявлення, підкреслюючи, що когнітивний розвиток у підлітковому віці є асинхронним. Зокрема, розвиток префронтальних відділів мозку, відповідальних за самоконтроль, планування та когнітивну гнучкість, триває протягом усього підліткового періоду і завершується значно пізніше, ніж формування емоційно-мотиваційних систем [14; 15]. Це пояснює характерне для підлітків поєднання зростаючих інтелектуальних можливостей із тенденцією до імпульсивних рішень у емоційно насичених ситуаціях.

У цьому контексті критичне мислення у підлітковому віці розвивається не як стабільна когнітивна навичка, а як динамічний процес, що залежить від рівня сформованості виконавчих функцій - інгібаторного контролю, робочої пам'яті та когнітивної гнучкості [14]. Саме поступове дозрівання цих функцій забезпечує можливість стримування безпосередніх емоційних реакцій, цілеспрямований аналіз інформації та усвідомлений вибір способів дії.

Важливою психологічною характеристикою когнітивного розвитку підлітків є зростання рефлексивності та метакогнітивної обізнаності. Дослідження свідчать, що у підлітковому віці поступово формується здатність не лише мислити, але й усвідомлювати власні мисленнєві процеси, оцінювати їхню точність і продуктивність [16]. Метакогнітивний контроль дозволяє

підліткам виявляти когнітивні помилки, сумніватися у первинних судженнях і за потреби переглядати свої висновки, що є важливою складовою критичного мислення.

Інтелектуальна рефлексія постає як психологічний процес усвідомлення та осмислення суб'єктом власної пізнавальної діяльності, спрямований на аналіз і регуляцію перебігу мислення. Вона ґрунтується на залученні критичного, рефлексивного та абстрактно-логічного мислення і реалізується через систему мисленнєвих дій та операцій, зокрема аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та оцінювання.

У процесі інтелектуальної рефлексії підліток фіксує зміни, що відбуваються на рівні власних когнітивних структур, здійснює оцінку результатів мисленнєвої діяльності, співвідносить отриману інформацію з наявним досвідом, перевіряє обґрунтованість суджень та формує узагальнені висновки. Такий рефлексивний аналіз виконує функцію внутрішнього контролю мислення й забезпечує його усвідомленість і цілеспрямованість.

Розвиненість інтелектуальної рефлексії пов'язана з індивідуальними особливостями пізнавальної сфери особистості, зокрема з гнучкістю та змістовністю мислення, темпом розвитку пізнавальних процесів, широтою й глибиною розумових операцій, а також рівнем самостійності інтелектуальної діяльності. Вона визначає послідовність і обґрунтованість суджень, сприяє розвитку творчого потенціалу та формує відкритість до нового досвіду.

Підлітковий вік також розглядається сучасними дослідниками як сенситивний період для розвитку соціально-когнітивних процесів. Здатність враховувати різні точки зору, розуміти соціальний контекст та прогнозувати реакції інших людей істотно зростає саме у цей період [17]. Це розширює можливості критичного аналізу соціальної інформації, зокрема аргументів, соціальних норм і групових установок, з якими стикається підліток.

Разом із тим, когнітивний розвиток підлітків відбувається за умов високого інформаційного навантаження. Сучасне інформаційне середовище потребує від підлітків здатності швидко обробляти великі обсяги суперечливої

інформації, розрізняти факти та інтерпретації, а також протистояти маніпулятивним впливам. У цьому сенсі рівень розвитку когнітивних і метакогнітивних механізмів безпосередньо визначає ефективність функціонування критичного мислення як психологічного ресурсу [15; 18].

У підлітковому віці мислення розвивається в умовах переходу до систематичного та поглибленого опанування навчальних дисциплін, що супроводжується зростанням інтелектуальних і когнітивних вимог з боку освітнього середовища. Навчальна діяльність набуває більш складного, структурованого характеру, стимулюючи активізацію пізнавальних процесів, зокрема розвиток пам'яті, аналітико-синтетичного мислення, а також мовленнєвих форм мислення в усному й писемному вираженні. Такі зміни створюють умови для переходу від ситуативного до більш усвідомленого й рефлексивного опрацювання інформації.

На тлі зростаючих когнітивних можливостей у підлітків посилюється прагнення до самостійності, інтелектуальної автономії та незалежності від контролю дорослих. Водночас значущою психологічною потребою цього віку залишається включеність у міжособистісну взаємодію з однолітками та дорослими. Саме в діалогічному спілкуванні формується здатність до оцінювання думок і позицій інших, порівняння альтернативних поглядів і вироблення власного ставлення, що є важливою передумовою розвитку критичного мислення.

Таким чином, когнітивний розвиток підлітків відбувається у взаємозв'язку з соціально-психологічними чинниками і сприяє становленню оцінювального, рефлексивного ставлення як до навчального матеріалу, так і до міжособистісної взаємодії. Це підкреслює роль критичного мислення не лише як інтелектуальної здібності, а і як психологічного механізму осмислення соціального досвіду.

У цьому зв'язку мислення підлітків набуває більш опосередкованого та внутрішньо регульованого характеру. Поступово знижується залежність пізнавальної діяльності від безпосередньої ситуації та зовнішніх вказівок,

натомість зростає роль внутрішніх критеріїв оцінювання й самостійного аналізу. Підлітки вчаться не лише відтворювати інформацію, а й осмислювати її зміст, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, співвідносити нові знання з попереднім досвідом.

Зростання когнітивної активності супроводжується посиленням потреби у самостійному прийнятті рішень і формуванні власної позиції. У мисленні підлітка дедалі частіше з'являються елементи сумніву, внутрішнього діалогу та переоцінювання уже сформованих уявлень. Саме здатність ставити під питання готові судження, перевіряти їхню обґрунтованість і порівнювати різні точки зору є важливою передумовою розвитку критичного мислення.

Водночас підліткове мислення має суперечливий характер. З одного боку, зростають логічні та аналітичні можливості, з іншого — зберігається високий вплив емоційних факторів і соціального контексту. Це зумовлює ситуації, коли інтелектуально складні міркування можуть поєднуватися з недостатньо виваженими рішеннями, особливо в умовах міжособистісної напруги або емоційного збудження. За таких обставин критичне мислення не завжди реалізується повною мірою, а його прояви мають фрагментарний та ситуативний характер.

Особливе значення в цьому віці набуває мовлення як психологічний інструмент мислення. У процесі усного й писемного мовленнєвого оформлення думок підліток навчається структурувати власні міркування, аргументувати позицію та усвідомлювати логіку суджень. Мовленнєва рефлексія сприяє переходу від інтуїтивних уявлень до більш усвідомленого аналізу, що позитивно позначається на розвитку критичного мислення.

Таким чином, мислення підлітків характеризується одночасним ускладненням когнітивних процесів, зростанням самостійності та збереженням емоційної вразливості. У цьому контексті критичне мислення формується як динамічне психологічне утворення, що поступово інтегрує інтелектуальні, рефлексивні та особистісні компоненти. Його розвиток не є автоматичним результатом вікового дозрівання, а відбувається через активне осмислення

досвіду, соціальну взаємодію та становлення внутрішніх механізмів саморегуляції.

В умовах інтенсивного впливу соціальних мереж та цифрових комунікацій особливо актуалізується проблема вибірковості й усвідомленості сприймання інформації підлітками. Дослідники зазначають, що недостатній рівень сформованості критичного мислення за умов інформаційного перенавантаження може призводити до підвищення навіюваності, поверхневих суджень і некритичного засвоєння соціальних стереотипів [19]. Водночас розвиток критичного мислення дає змогу підліткам розмежовувати фактичну інформацію та оціночні судження, усвідомлювати емоційні компоненти повідомлень і аналізувати наміри джерела комунікації.

Суттєвого значення у цьому віковому періоді набуває взаємозв'язок критичного мислення з мотиваційною сферою підлітка. Зростання внутрішньої навчальної мотивації, пізнавальної допитливості та прагнення до самостійності позитивно корелює з рівнем сформованості навичок аналізу, аргументації та оцінювання інформації [20]. Підлітки, орієнтовані на особистісне зростання та саморозвиток, виявляють більшу готовність ставити запитання, переглядати власні судження та приймати альтернативні точки зору.

У сучасних психологічних дослідженнях дедалі частіше критичне мислення розглядається не лише як сукупність когнітивних операцій, а як інтегрована психорегуляторна здатність, що поєднує інтелектуальні процеси з емоційною регуляцією та контролем поведінки. Такий підхід ґрунтується на уявленні про те, що ефективне критичне мислення можливе лише за умов відносної емоційної стабільності та здатності керувати власними афективними реакціями.

Емпіричні дані свідчать, що в емоційно напружених або соціально значущих ситуаціях (міжособистісні конфлікти, ситуації оцінювання, групового тиску) підлітки з недостатньо сформованими навичками емоційної регуляції частіше вдаються до імпульсивних, стереотипних або афективних рішень, навіть за наявності достатнього рівня інтелектуального розвитку.

Нейропсихологічні дослідження пояснюють це асинхронністю розвитку мозкових структур: емоційно-мотиваційні системи (лімбічна система) активуються раніше та функціонують інтенсивніше, ніж префронтальна кора, відповідальна за самоконтроль, планування та когнітивну гнучкість. [44;45]

З позицій моделі саморегуляторних виконавчих функцій (self-regulatory executive function model) емоції безпосередньо впливають на перебіг мислення, оскільки високий рівень афективного збудження знижує здатність до інгібіції автоматичних реакцій і ускладнює аналіз альтернатив. У дослідженнях показано, що підлітки з низьким рівнем інгібіторного контролю й підвищеною емоційною реактивністю демонструють нижчі показники усвідомленості суджень і частіше приймають поспішні рішення. [43]

Особливу увагу дослідники приділяють взаємозв'язку метакогнітивних процесів, емоційної регуляції та критичного мислення. Метакогнітивний контроль (здатність відслідковувати власний хід думок, сумніватися у первинних судженнях, перевіряти їхню достовірність) виявляється менш ефективним за умов високого емоційного напруження. У таких ситуаціях підлітки можуть усвідомлювати альтернативи на рівні знань, але не реалізовувати їх у поведінці через домінування емоційних імпульсів. [43]

Водночас дослідження свідчать, що розвинена емоційна регуляція сприяє більш повній актуалізації критичного мислення. Підлітки, які володіють навичками керування емоційними станами (усвідомлення емоцій, відстрочення реакції, когнітивне переосмислення ситуації), виявляють вищу здатність до аргументованого аналізу, зниженої навіюваності та автономності суджень. [46]

Таким чином, критичне мислення доцільно розглядати як психологічний механізм інтеграції когнітивної, емоційної та поведінкової регуляції. Його ефективність у підлітковому віці визначається не тільки рівнем інтелектуальних можливостей, а й здатністю контролювати емоційні реакції, витримувати невизначеність та відтерміновувати імпульсивні рішення. Це положення має важливе практичне значення для розробки корекційно-розвивальних програм,

зокрема метакогнітивних тренінгів, спрямованих одночасно на розвиток критичного мислення та емоційної саморегуляції. Результати нейропсихологічних досліджень засвідчують, що ефективність критичного мислення у підлітковому віці безпосередньо залежить від рівня розвитку виконавчих функцій, зокрема інгібаторного контролю та когнітивної гнучкості [43;46]. Саме ці механізми дозволяють підліткові пригальмовувати первинні автоматизовані реакції, аналізувати альтернативні варіанти та здійснювати усвідомлений вибір способів дії.

Таким чином, розвиток критичного мислення у підлітковому віці має складний, багатофакторний характер і зумовлюється взаємодією когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних та емоційно-регуляторних процесів. Його формування відбувається поступово, зазнає індивідуальних варіацій і значною мірою залежить від соціального контексту та характеру освітніх впливів. Це створює підґрунтя для подальшого аналізу психологічних чинників розвитку критичного мислення у підлітків, що буде розглянуто у наступному підрозділі.

1.3 Психологічні чинники, що впливають на розвиток критичного мислення у підлітків

Нейропсихологічна незрілість лобових відділів кори головного мозку, повне дозрівання яких припадає орієнтовно на 20-21 рік, істотно впливає на особливості поведінкової та емоційної саморегуляції у підлітковому віці. Оскільки саме префронтальна кора відповідає за контроль імпульсів, планування, прогнозування наслідків і регуляцію афективних реакцій, її функціональна недосконалість у підлітків зумовлює труднощі у стримуванні поведінкових імпульсів. У цей період спостерігається підвищена нейрофізіологічна збудливість у поєднанні зі зниженою активністю гальмівних процесів, що створює умови для швидких, ситуативних і часто недостатньо обґрунтованих рішень. Разом із тим, цілеспрямоване навчання підлітків розпізнаванню власних емоцій, усвідомленню їхнього впливу на мислення та опануванню стратегій емоційної регуляції може сприяти переходу від

імпульсивних реакцій до більш зваженого й аналітичного способу обробки інформації, що є необхідною психологічною передумовою розвитку критичного мислення [18].

Складність емоційної сфери підлітків посилюється специфічним психологічним станом, характерним для цього вікового етапу. Підлітки перебувають у внутрішньому конфлікті між прагненням до самоствердження, незалежності й доведення власної значущості та водночас сильною потребою в емоційній близькості, прийнятті й підтримці з боку значущих інших. Управління суперечливими переживаннями та амбівалентними бажаннями у процесі міжособистісної взаємодії викликає суттєві труднощі. Перебуваючи у фазі активного пошуку особистісної ідентичності та соціальної ролі, підлітки нерідко мають обмежене розуміння як власних емоційних станів, так і почуттів інших людей. Це може призводити до викривленого сприйняття соціальної реальності та некритичного наслідування рольових моделей, зокрема таких, що мають деструктивний або асоціальний характер. Обрані моделі поведінки та ідеї нерідко стають основою для формування світогляду й життєвих орієнтирів підлітка [20].

Емоційний інтелект у підлітковому віці виступає важливим психологічним медіатором між емоційними реакціями та когнітивною обробкою інформації. Здатність усвідомлювати власні емоційні стани, розпізнавати емоції інших і регулювати інтенсивність афективних реакцій створює умови для більш збалансованої взаємодії емоційного та когнітивного інтелекту. У разі недостатнього розвитку емоційного інтелекту емоційні імпульси можуть домінувати над раціональним аналізом, що призводить до поверхневих суджень, поспішних висновків і зниження здатності до критичного осмислення інформації. Натомість розвинений емоційний інтелект сприяє збереженню когнітивного контролю в емоційно насичених ситуаціях, що є необхідною умовою ефективного функціонування критичного мислення [18; 46].

Водночас когнітивний інтелект забезпечує інструментальну основу критичного мислення, зокрема аналіз, синтез, узагальнення та оцінювання інформації, однак без емоційної регуляції ці операції можуть реалізовуватися фрагментарно або ситуативно. У підлітковому віці взаємодія емоційного й когнітивного інтелекту має асинхронний характер, оскільки інтелектуальні можливості часто випереджають здатність до емоційного самоконтролю. Це пояснює ситуації, за яких підлітки можуть демонструвати достатній рівень логічного мислення, але не застосовувати його в умовах емоційного напруження або соціального тиску [17; 43]. Таким чином, інтеграція емоційного та когнітивного інтелекту є ключовою психологічною передумовою для стабільного прояву критичного мислення в підлітковому віці

У цьому контексті особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту, що позитивно впливає на здатність підлітків цілісно осмислювати ситуації, інтегрувати емоційні та когнітивні компоненти досвіду й здійснювати критичний аналіз інформації. Підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до різних форм психологічного впливу, дія яких у цей період значно посилюється. Зокрема, важливу роль відіграють такі соціально-психологічні принципи впливу.

По-перше, принцип референтного авторитету, що передбачає схильність погоджуватися з позицією особи або групи, яка сприймається як значуща чи авторитетна. Для підлітків такими фігурами можуть бути як дорослі (батьки, вчителі), так і однолітки або публічні особи. Значну частку впливу сьогодні мають медійні постаті та блогери, чиї висловлювання через соціальні мережі часто сприймаються підлітками як беззаперечні.

По-друге, принцип соціальної відповідності, пов'язаний із прагненням належати до референтної групи. Через глибокі фізіологічні й психологічні зміни підлітки особливо гостро реагують на ризик відторгнення, тому схильні підлаштовувати власні судження й поведінку під групові норми, що підсилює прояви конформізму.

По-третє, принцип взаємності, відповідно до якого отримання допомоги або послуги від іншої особи породжує внутрішню потребу відповісти взаємністю. Оскільки підліткам притаманна підвищена довірливість і ще недостатньо сформована критичність соціальних оцінок, вони можуть помилково інтерпретувати наміри інших як альтруїстичні, навіть за відсутності реальної безпеки такої взаємодії [21;20].

З огляду на виражений вплив зазначених механізмів можна стверджувати, що підлітки є більш вразливими до таких форм психологічного впливу, як навіювання, емоційне зараження, маніпуляція, деструктивна критика, моралізування або приховане заохочення небажаних форм поведінки. Унаслідок цього вони становлять групу підвищеного ризику щодо некритичного засвоєння дезінформації та соціально небезпечних переконань. Саме тому програми психологічного розвитку критичного мислення у підлітковому віці мають обов'язково включати формування навичок розпізнавання й протидії деструктивним психологічним впливам [28].

Важливою психологічною умовою становлення критичного мислення є здатність особистості дистанціюватися від усталених стереотипів і когнітивних установок. Такі уявлення формуються під впливом соціального оточення, культурних норм і повсякденного досвіду, виконуючи функцію спрощення процесу мислення та швидкої орієнтації у складній реальності. Водночас надмірна залежність від стереотипних схем зумовлює звуження когнітивної перспективи та обмежує варіативність інтерпретації інформації.

Дія стереотипів часто має автоматизований характер і проявляється у вигляді так званого «тунельного сприйняття», за якого особистість фокусується лише на окремих аспектах ситуації, ігноруючи альтернативні пояснення або суперечливі дані. Такий спосіб обробки інформації дозволяє зменшити когнітивне навантаження та уникнути складності багатозначних життєвих обставин, проте водночас суттєво обмежує можливість всебічного аналізу та критичного оцінювання подій.

Оскільки стереотипні установки функціонують поза межами свідомого контролю, вони перешкоджають глибокому осмисленню ситуацій і знижують рівень рефлексивності мислення. Це унеможливує повноцінне зіставлення різних точок зору та формування обґрунтованих суджень, що є необхідною умовою розвитку критичного мислення [35].

Упередженість і стереотипні уявлення виступають суттєвими перешкодами для повноцінного здійснення критичного аналізу інформації. Стереотипи та забобони мають тенденцію до надмірного спрощення й узагальнення пізнавальних процесів, що дозволяє зменшити витрати часу та когнітивних зусиль. Водночас така економія ресурсів супроводжується формуванням однобічного бачення ситуацій і явищ, обмежуючи здатність особистості до глибокого осмислення інформації.

Схильність людини до стереотипізації зумовлена природним прагненням упорядкувати й систематизувати різноманіття життєвого досвіду шляхом створення узагальнених уявлень. Такі узагальнення, попри свою адаптивну функцію, базуються на спрощеному відображенні реальності й часто не враховують її багатовимірності. У цьому сенсі стереотипізація є нормальною та закономірною формою пізнавальної діяльності, спрямованою на спрощення світу вражень людини.

Стереотипи функціонують як когнітивні структури, що формують стійкі, але часто викривлені знання, очікування та уявлення щодо певних соціальних груп, явищ або моделей поведінки. Хоча окремі стереотипні уявлення можуть частково відповідати реальності, у більшості випадків вони перешкоджають об'єктивному оцінюванню ситуацій. У контексті розвитку особистості важливо враховувати, що у підлітковому віці активно формуються світоглядні установки та базові уявлення про себе й оточення. Через недостатньо сформовану систему моральних орієнтирів підлітки особливо вразливі до некритичного засвоєння зовнішніх впливів. Саме тому в цей період надзвичайного значення набуває усвідомлення альтернативних точок зору та здатність критично

переосмислювати нав'язані установки, оскільки вони можуть визначати життєві орієнтири людини на тривалий час [14].

В іншому разі світогляд підлітка може сформуватися на основі пасивного засвоєння готових шаблонів або споживчого ставлення до ідей, що транслюються із зовнішнього середовища. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах сучасного інформаційного простору, де підлітки значну частину часу проводять у цифровому середовищі. Через соціальні мережі та онлайн-платформи вони отримують значну частину своїх уявлень про світ, людей та соціальні норми. При цьому блогери та інші медійні особи часто виступають основними референтними фігурами й лідерами думок, орієнтація на яких може відбуватися без належного критичного аналізу.

За таких умов особливо важливо, щоб підлітки усвідомлювали характер впливу інформаційних джерел на їхнє мислення, могли оцінювати рівень надійності отриманої інформації та формувати власні судження. Критичне мислення дозволяє їм аналізувати суперечливі повідомлення, зіставляти різні позиції та не приймати на віру ідеї, що набувають популярності лише завдяки авторитету або масовій підтримці.

Стереотипізація проявляється у створенні спрощених або спотворених образів соціальних явищ і моделей поведінки, які наділяються властивостями, що не відповідають реальному стану речей. Такі уявлення активно транслюються через різні комунікативні канали, формуючи усталені оцінки та емоційно забарвлене ставлення до об'єктів дійсності. Консервативність і емоційно-оцінюючий характер стереотипів можуть суттєво посилювати вплив медіа на суспільну та індивідуальну свідомість [13].

У результаті інформація, отримана з інтернет-джерел, часто сприймається як безпосереднє відображення об'єктивної реальності. За відсутності сформованих критичних умінь підлітки можуть не враховувати суб'єктивність інформаційних інтерпретацій і приймати їх як істину. У поєднанні з нестійкістю світогляду це підвищує ризик маніпулятивного впливу та поширення дезінформації [17]. Саме тому розвиток критичного мислення є

необхідною психологічною умовою для розпізнавання викривлених повідомлень, формування власної позиції та збереження автономії мислення в умовах інформаційного перенасичення.

Психологічні чинники розвитку критичного мислення охоплюють низку взаємопов'язаних аспектів, серед яких виокремлюють психологічну гігієну, підвищення мотивації до розвитку критичного мислення, цілеспрямований розвиток мисленнєвих процесів в інтерактивній формі, а також розвиток креативності як складника продуктивної розумової діяльності. Механізми дії зазначених чинників розкрито в дослідженнях Н. Макаренко, О. Пометун, Н. Дементієвської, С. Тимохи та інших науковців, які наголошують на необхідності системного й свідомого формування критичного мислення в освітньому процесі.

Одним із ключових психологічних механізмів, що забезпечують подолання стереотипного мислення, виступає рефлексивність як здатність особистості усвідомлювати власні пізнавальні дії та критично аналізувати їхні підстави. Як зазначає Р. В. Павелків, рефлексія дозволяє людині вийти за межі безпосереднього досвіду, співвіднести власні судження з альтернативними позиціями та переосмислювати прийняті рішення [22]. У підлітковому віці, коли активно формується самосвідомість і система особистісних смислів, розвиток рефлексивності сприяє поступовому переходу від імпульсивних суджень до більш обґрунтованого аналізу інформації. Саме рефлексивні процеси забезпечують внутрішню дистанцію між стимулом і реакцією, що створює необхідні умови для критичного осмислення дійсності [25].

У психологічних дослідженнях рефлексивність розглядається як центральний механізм когнітивної саморегуляції, що забезпечує контроль над мисленнєвою діяльністю та зниження впливу автоматизованих суджень. Так, М. В. Савчин підкреслює, що рефлексивні процеси дозволяють особистості усвідомлювати не лише результат мислення, а й його хід, що створює можливість своєчасної корекції помилок і переосмислення установок [20]. Аналогічну позицію висловлює Т. М. Титаренко, яка зазначає, що

рефлексивність є психологічною умовою формування автономної позиції особистості та критичного ставлення до зовнішніх впливів, особливо в періоди активного онтогенетичного розвитку [30]. У підлітковому віці, коли відбувається інтенсифікація самопізнання та формування особистісної ідентичності, рефлексія набуває функції внутрішнього регулятора мислення, забезпечуючи перехід від ситуативних оцінок до більш усвідомлених і аргументованих суджень.

Водночас дослідники наголошують, що рефлексивне мислення у підлітків має нестабільний та фрагментарний характер і може не реалізовуватися спонтанно без належних психологічних умов. Зокрема, Н. Ю. Журавльова вказує, що недостатній рівень рефлексивності обмежує здатність підлітків адекватно оцінювати власні когнітивні дії та підвищує ризик стереотипного сприйняття соціальних явищ [11]. Подібні висновки робить і В. В. Сергієнко, пов'язуючи низький рівень рефлексії з домінуванням імпульсивних рішень і зниженням усвідомленості мислення в умовах соціального тиску [26]. Отже, розвиток рефлексивності постає не лише як складник критичного мислення, а і як його необхідна психологічна основа, що забезпечує здатність підлітків до самостійного аналізу, переоцінювання інформації та формування обґрунтованої позиції.

Важливою психологічною умовою розвитку критичного мислення є також мотиваційна готовність підлітка до інтелектуальних зусиль і пізнавальної активності. Дослідження в галузі метакогнітивних стратегій засвідчують, що за відсутності внутрішньої мотивації до аналізу підлітки схильні використовувати спрощені когнітивні схеми та орієнтуватися на готові пояснення [17]. Натомість за умови сформованого пізнавального інтересу й підтримки самостійності мислення активізуються процеси порівняння, узагальнення та аргументації. Критичне мислення в такому разі виступає не як зовнішня вимога навчальної діяльності, а як внутрішня потреба особистості в осмисленні суперечливої інформації.

Соціально-психологічне середовище підлітка істотно модифікує особливості формування критичного мислення. Зокрема, стиль міжособистісної взаємодії з дорослими та однолітками визначає можливості відкритого обговорення, висловлення сумнівів і відстоювання власної позиції. Умови, за яких заохочується аргументований діалог і визнається право на помилку, сприяють розвитку когнітивної гнучкості та зниженню конформістських тенденцій [2]. Водночас авторитарні способи взаємодії можуть закріплювати орієнтацію на зовнішній контроль і знижувати здатність до самостійного аналізу, що негативно впливає на формування критичного мислення [9].

Особливої актуальності проблема розвитку критичного мислення набуває в умовах сучасного цифрового інформаційного простору. Підлітки активно взаємодіють із медіасередовищем, яке характеризується надмірною кількістю інформації, емоційною насиченістю та частою відсутністю перевірених джерел. Дослідження інформаційно-психологічної безпеки свідчать, що недостатньо розвинене критичне мислення підвищує вразливість підлітків до маніпулятивних повідомлень і дезінформації [27]. Саме тому формування навичок аналізу достовірності інформації, розпізнавання психологічних впливів і критичного ставлення до авторитетів є важливою складовою психологічного розвитку в підлітковому віці .

Значну роль у процесі становлення критичного мислення відіграють метакогнітивні процеси, що забезпечують усвідомлення власного мислення та контроль пізнавальної діяльності. Як підкреслює О. В. Кравченко, метакогнітивні стратегії дозволяють підліткам оцінювати ефективність прийнятих рішень, виявляти помилки мислення та коригувати власні когнітивні дії [17]. Рівень розвитку метакогніції безпосередньо пов'язаний зі здатністю до саморегуляції мислення й зменшення впливу когнітивних викривлень, що є необхідною умовою повноцінного критичного аналізу інформації .

У психологічних дослідженнях метакогніція розглядається як усвідомлення суб'єктом власних пізнавальних процесів і здатність здійснювати контроль за ходом мислення. Так, Дж. Флавелл одним із перших визначив

метакогніцію як систему знань про власне мислення та механізми його регуляції, що дозволяють оцінювати адекватність суджень і стратегії розв'язання проблем [45]. У підлітковому віці метакогнітивні знання та навички лише формуються, що зумовлює нерівномірність здатності підлітків до усвідомленого аналізу власних міркувань і критичного переосмислення інформації. За відсутності достатнього метакогнітивного контролю підлітки можуть діяти інтелектуально правильно лише в умовах низького емоційного навантаження або зовнішньої підтримки.

Подальші дослідження метакогнітивної обізнаності показують, що рівень розвитку метакогніції суттєво впливає на стабільність проявів критичного мислення. Зокрема, Г. Шроу та Р. Деннісон підкреслюють, що метакогнітивна регуляція включає планування, моніторинг і оцінювання власної пізнавальної діяльності, без яких критичне мислення має ситуативний і фрагментарний характер [51]. Аналогічної позиції дотримується і Б. Дж. Циммерман, пов'язуючи ефективність саморегуляції мислення зі здатністю підтримувати пізнавальний контроль у складних або суперечливих ситуаціях [54]. Таким чином, метакогніція виступає психологічною основою усвідомленості мислення, що забезпечує можливість виявлення когнітивних помилок, перегляду рішень і стійкого функціонування критичного мислення у підлітковому віці.

Разом із тим ефективність метакогнітивного контролю в підлітковому віці не є сталою властивістю, а значною мірою залежить від умов функціонування особистості. У ситуаціях емоційного напруження, соціального тиску або інформаційної невизначеності навіть наявні метакогнітивні знання можуть не актуалізуватися повною мірою, що знижує стабільність проявів критичного мислення. Це свідчить про те, що метакогніція взаємодіє з іншими психологічними чинниками — рівнем емоційної регуляції, мотиваційною готовністю, когнітивною гнучкістю та соціальним контекстом, утворюючи цілісну систему умов розвитку критично осмислюючого мислення у підлітковому віці.

Отже, розвиток критичного мислення у підлітковому віці зумовлюється комплексною взаємодією нейропсихологічних, емоційних, мотиваційних, рефлексивних і соціально-психологічних чинників. Недостатня сформованість будь-якого з цих компонентів може гальмувати процес становлення критично мислячої особистості, підвищуючи ризик некритичного засвоєння зовнішніх впливів. Врахування зазначених чинників у психологічному та освітньому супроводі підлітків створює передумови для цілеспрямованого розвитку критичного мислення, що, своєю чергою, обґрунтовує доцільність подальшого емпіричного дослідження цього феномена в межах наступного розділу роботи.

Висновки до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз проблеми критичного мислення як психологічного явища та окреслено його місце в структурі когнітивного й особистісного розвитку підлітків. Узагальнення сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових підходів дозволяє розглядати критичне мислення в психології як складне інтегративне утворення, що поєднує когнітивні, метакогнітивні та особистісно-регуляторні компоненти. Воно не зводиться до сукупності формально-логічних операцій або технік аналізу інформації, а виявляється у здатності особистості до усвідомленого оцінювання, рефлексивного переосмислення досвіду та відносно автономного прийняття суджень у ситуаціях невизначеності й альтернативного вибору.

Теоретичний аналіз засвідчив, що важливим психологічним підґрунтям критичного мислення виступає рефлексивність як механізм усвідомлення й регуляції власної пізнавальної діяльності. Саме рефлексивні процеси забезпечують можливість контролю перебігу мислення, виявлення логічних неузгодженостей і перегляду первинних суджень. У цьому сенсі рефлексія розглядається не як допоміжна інтелектуальна якість, а як базовий механізм

саморегуляції мислення, що інтегрує когнітивні та емоційні процеси й створює психологічні передумови автономності та відповідальності суджень.

Поряд із рефлексивністю теоретичний аналіз дозволив виокремити когнітивну гнучкість як важливу умову розвитку критичного мислення. Протилежним за функціональним значенням явищем у цьому контексті виступає когнітивна ригідність, що проявляється у фіксації на усталених переконаннях, труднощах зміни мисленнєвих стратегій та небажанні враховувати альтернативні точки зору. У підлітковому віці ригідні когнітивні установки часто поєднуються з підвищеною емоційною реактивністю та впливом соціальних стереотипів, що може обмежувати можливості критичного переосмислення інформації та сприяти використанню спрощених, автоматизованих суджень.

Аналіз особливостей розвитку критичного мислення у підлітковому віці дозволив зробити висновок, що цей період онтогенезу характеризується інтенсивними когнітивними, емоційними та особистісними змінами. Формування ідентичності, системи цінностей і власної життєвої позиції супроводжується зростанням потреби в автономії та самостійності суджень. Водночас нестабільність саморегуляторних механізмів і асинхронність розвитку когнітивних та емоційно-мотиваційних систем зумовлюють суперечливий характер мислення підлітків, у якому зростаючі інтелектуальні можливості нерідко поєднуються з імпульсивними рішеннями.

Суттєвого значення для розвитку критичного мислення набуває контекст сучасного інформаційного середовища. Інтенсивний інформаційний вплив, характерний для цифрових медіа та соціальних мереж, ускладнює процеси осмислення й оцінювання інформації. Підвищена емоційна насиченість повідомлень, орієнтація підлітків на референтні авторитети та потреба у соціальному схваленні можуть підсилювати ризик некритичного засвоєння інформації. За таких умов недостатня сформованість критичного мислення пов'язується з підвищеною вразливістю до маніпулятивних впливів і стереотипних суджень.

Окрему увагу в теоретичному аналізі приділено психологічним чинникам розвитку критичного мислення, серед яких виокремлюються нейропсихологічні, емоційні, мотиваційні та соціально-психологічні умови. Незрілість префронтальних відділів кори головного мозку та асинхронність розвитку виконавчих функцій зумовлюють обмежені можливості стабільного самоконтролю мислення у підлітковому віці. Це означає, що критичне мислення не формується автоматично як наслідок вікового дозрівання, а потребує цілеспрямованого розвитку рефлексивності, емоційної регуляції та здатності усвідомлювати вплив зовнішніх інформаційних і соціальних чинників.

Теоретичний аналіз також засвідчив важливу роль стереотипізації мислення як психологічного бар'єра розвитку критичності. Стереотипні уявлення, виконуючи адаптивну функцію спрощення пізнавальної діяльності, водночас обмежують глибину аналізу та знижують рівень рефлексивності. У підлітковому віці, коли світоглядні установки лише формуються, некритичне засвоєння готових схем і соціальних шаблонів може мати довготривалі наслідки для особистісного розвитку та ускладнювати формування автономної життєвої позиції.

Узагальнення наукових джерел дозволяє констатувати, що попри значну кількість досліджень, присвячених критичному мисленню загалом і його педагогічним аспектам, психологічні особливості становлення цього феномена саме в підлітковому віці залишаються недостатньо вивченими. Обмежена кількість емпіричних робіт, зосереджених на аналізі рефлексивності, когнітивної гнучкості та емоційної регуляції як чинників критичного мислення, актуалізує потребу у подальших психологічних дослідженнях у цьому напрямі.

У цілому критичне мислення у підлітковому віці доцільно розглядати як динамічний і багатовимірний психологічний механізм інтеграції рефлексивного мислення, когнітивної гнучкості та емоційної регуляції. Вразливість підліткового віку до зовнішніх впливів поєднується з наявністю значного потенціалу для розвитку критичного осмислення інформації за умови

спеціально створених психологічних умов. Це обґрунтовує логіку переходу до емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку критичного мислення у підлітків, представленого в другому розділі кваліфікаційної роботи.

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ

2.1 Організація та методика дослідження розвитку критичного мислення у підлітків

Емпіричне дослідження розвитку критичного мислення у підлітків було організоване з урахуванням мети, об'єкта та предмета кваліфікаційної роботи і реалізоване у формі психологічного експерименту. Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти та охоплювало учнів підліткового віку, які навчалися у двох сьомих класах. Емпіричну вибірку склали 55 учнів віком 12-13 років, які пройшли повний цикл дослідження. Експеримент включав констатувальний, формувальний та контрольний етапи, що дозволило зафіксувати початковий рівень сформованості критичного мислення та пов'язаних із ним психологічних характеристик, а також простежити динаміку їх змін у результаті цілеспрямованого психологічного впливу. Побудова дослідження відповідала вимогам вікової та когнітивної психології і була зорієнтована на аналіз внутрішніх психологічних механізмів мисленнєвої діяльності підлітків.

Діагностичні процедури здійснювалися у звичних для підлітків умовах освітнього середовища, що сприяло зниженню ситуативної напруженості та забезпеченню більшої природності відповідей. Збір емпіричних даних проводився у формі стандартизованого опитування з використанням онлайн-інструменту Google Forms, що забезпечило однакові умови проходження методик для всіх учасників дослідження, анонімність відповідей та організованість процедури. Такий формат збору даних дозволив мінімізувати вплив зовнішніх чинників та полегшив подальшу систематизацію й аналіз результатів. Усі учасники були заздалегідь поінформовані про мету дослідження та добровільний характер участі. З метою чіткого відображення

структури вибірки, розподілу учасників за групами та етапами експерименту відповідні узагальнені дані подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісна характеристика експериментальної та контрольної груп дослідження

Показник	Експериментальна група	Контрольна група
Кількість учасників	28	27
Вік (роки)	12-13	12-13
Кількість дівчат	16	17
Кількість хлопців	12	10
Констатувальний етап	наявний	наявний
Формувальний вплив	наявний	відсутній
Контрольний етап	наявний	наявний

Психологічне дослідження підпорядковувалося низці науково та етично обґрунтованих принципів, які визначали його характер і організацію. Зокрема, дотримувався принцип психологічної безпеки досліджуваних, що передбачав добровільну участь, інформовану згоду та забезпечення відсутності негативного впливу процедур дослідження на психічне благополуччя підлітків.

Важливим у проведенні дослідження був принцип об'єктивності та професійної компетентності, який забезпечувався ретельною науково-теоретичною та практичною підготовкою дослідника, а також використанням обґрунтованих психодіагностичних і формувальних процедур. Дослідження також ґрунтувалося на принципі детермінізму, що дозволяло розглядати отримані результати не лише з кількісного, а й з якісного боку, з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків у розвитку мисленнєвих процесів. Принцип системності забезпечував розгляд критичного мислення у взаємозв'язку з

рефлексивністю, особливостями регуляції мислення та іншими психологічними характеристиками особистості підлітків.

Психодіагностичний інструментарій дослідження добирався з урахуванням мети та завдань роботи і був спрямований на комплексне вивчення критичного мислення як багатовимірного психологічного утворення. З огляду на це, до структури дослідження були включені методики, що дозволяють проаналізувати як аналітико-логічні аспекти мислення, так і регулятивні та стилістичні його компоненти. Такий підхід забезпечив можливість розгляду критичного мислення не ізольовано, а у взаємозв'язку з рефлексивністю та індивідуально психологічними особливостями мисленнєвої діяльності підлітків. Подальший виклад матеріалу присвячено характеристиці використаних психодіагностичних методик та обґрунтуванню їх застосування у межах даного дослідження.

Застосування тесту критичного мислення Л. Старкі у межах даного дослідження було зумовлене необхідністю оцінки загальних характеристик аналітико-раціонального мислення, пов'язаних зі здатністю особистості аналізувати інформацію та формувати обґрунтовані судження. Методика дозволяє виявити, яким чином респонденти здійснюють логічне опрацювання інформації, оцінюють аргументи, виявляють неузгодженості у судженнях та роблять висновки на основі запропонованих даних. У психологічному контексті тест Старкі розглядається як інструмент, спрямований на діагностику окремих компонентів критичного мислення, зокрема тих, що пов'язані з раціональним аналізом і логічною послідовністю міркувань.

У дослідженні використовувався україномовний переклад і адаптація тесту Л. Старкі, здійснена Н. В. Луценко, яка зберігає змістову та структурну відповідність оригінальній методиці та застосовується в психологічних дослідженнях критичного мислення. Повний текст методики, інструкція та бланк відповідей подані в додатку А. Адаптований варіант методики орієнтований на аналіз аналітичних аспектів мислення і не передбачає нормативної інтерпретації результатів.

У даному дослідженні тест Л. Старкі використовувався не для нормативної оцінки рівня критичного мислення, а з метою виявлення індивідуальних відмінностей та порівняння показників між групами і етапами експерименту. Такий підхід є обґрунтованим у психологічних дослідженнях, оскільки дозволяє зосередитися на відносних показниках і динаміці змін, а не на відповідності встановленим нормативам. Це особливо важливо з огляду на те, що критичне мислення у підлітковому віці перебуває на стадії активного становлення і має нестійкий, ситуаційно зумовлений характер.

Результати тесту Старкі у межах дослідження використовувалися як кількісні індикатори рівня сформованості аналітичних компонентів мислення, що дозволяють простежити, яким чином підлітки здійснюють обробку інформації до і після формувального впливу. Таким чином, методика стала основою для аналізу динаміки критичного мислення і розглядалася у взаємозв'язку з іншими психологічними показниками, зокрема рефлексивністю та типами мислення. Це дало змогу уникнути спрощеного трактування критичного мислення як ізольованої здібності і розглядати його у ширшому контексті мисленнєвої діяльності.

Для вивчення рефлексивного компонента мислення у дослідженні була використана методика О. Анісімова «Методика визначення рефлексивності». Її вибір обумовлювався тим, що рефлексивність розглядається в сучасній психології як один із ключових механізмів регуляції мисленнєвої діяльності, без якого критичне мислення не може функціонувати на усвідомленому рівні. Методика дозволяє оцінити здатність суб'єкта усвідомлювати власні пізнавальні дії, аналізувати процес мислення та співвідносити результати своїх міркувань із поставленими умовами або цілями. Детальний опис методики та критеріїв інтерпретації результатів подано в **додатку Б**.

У межах даного дослідження рефлексивність трактувалася не лише як схильність до самоаналізу, а як психологічна здатність здійснювати контроль за перебігом мислення, виявляти помилки та переглядати первинні судження. Методика О. Анісімова дозволяє визначити загальний рівень вираженості

рефлексивності як особистісно пізнавальної характеристики, що має безпосереднє значення для процесу критичного осмислення інформації. В підлітковому віці, коли механізми саморегуляції та усвідомлення ще формуються, рівень рефлексивності може суттєво впливати на якість і стабільність проявів критичного мислення.

Отримані за методикою О. Анісімова результати використовувалися для аналізу взаємозв'язку між рефлексивністю та рівнем критичного мислення, а також для оцінки змін цього показника в процесі формувального впливу. Це дозволило розглядати рефлексивність не як другорядний супровідний чинник, а як один з центральних психологічних механізмів, що забезпечують усвідомленість, гнучкість і самоконтроль мислення. У поєднанні з іншими застосованими методиками методика Анісімова сприяла більш цілісному аналізу психологічних умов розвитку критичного мислення у підлітковому віці.

Особливості типів мислення та рівень креативності підлітків досліджувалися за допомогою опитувальника Дж. Брунера «Визначення типів мислення та рівня креативності». Дана методика дозволяє охарактеризувати індивідуально психологічні особливості мислення, зокрема особливості його стилістичної спрямованості, орієнтацію на аналітичні або інтуїтивні способи обробки інформації, а також ступінь когнітивної гнучкості. У контексті цього дослідження типи мислення розглядалися як психологічні передумови, що можуть сприяти або, навпаки, ускладнювати реалізацію критичного аналізу інформації.

У зв'язку з цим визначення типів мислення за опитувальником Дж. Брунера використовувалося для аналізу того, яким чином індивідуальні стилістичні особливості мисленнєвої діяльності підлітків пов'язані з проявами критичного мислення. Аналітично орієнтовані, гнучкі та відкриті до альтернативних інтерпретацій типи мислення розглядаються в психології як умови, що полегшують порівняння різних точок зору, оцінювання аргументів і перегляд первинних суджень. Натомість переважання стереотипізованих або імпульсивних способів мислення може обмежувати здатність до критичного

переосмислення інформації і сприяти поверхневому прийняттю суджень. Характеристика типів мислення, шкали оцінювання та принципи інтерпретації результатів за опитувальником Дж. Брунера наведені в **додатку В**.

Методика містить, окрім шкал, спрямованих на діагностику базових типів мислення, також окрему шкалу креативності. У межах даного дослідження креативність розглядалася не як самостійний тип мислення, а як додатковий показник когнітивної варіативності, у зв'язку з чим результати за цією шкалою не включалися до подальшого аналізу та інтерпретації.

Для узагальнення результатів психодіагностики застосовувався принцип рівневої інтерпретації отриманих кількісних показників. За результатами виконання методик індивідуальні показники розглядалися у вигляді балів, які надалі узагальнювалися з метою віднесення досліджуваних до умовних рівнів розвитку критичного мислення та його окремих компонентів. У межах дослідження виокремлювалися низький, середній та відносно високий рівні, що дозволило здійснювати порівняльний аналіз показників між експериментальною та контрольною групами, а також простежувати динаміку змін до і після формувального впливу. Такий підхід відповідає завданням експериментального дослідження і не передбачає нормативної або стандартизованої інтерпретації результатів.

Таким чином, використання комплексу зазначених психодіагностичних методик забезпечило багатовимірний підхід до дослідження критичного мислення у підлітковому віці та дозволило розглянути його у взаємозв'язку з рефлексивністю, типами мислення і креативністю як взаємопов'язаними психологічними характеристиками мисленнєвої діяльності.

Виходчи із логіки експерименту, дослідження складалося з трьох основних етапів. На констатувальному етапі здійснювалася первинна психодіагностика рівня критичного мислення, рефлексивності та визначення типів мислення підлітків. Формувальний етап був спрямований на реалізацію психологічного впливу, орієнтованого на розвиток критичного мислення засобами метакогнітивних підходів. На контрольному етапі проводилася

повторна психодіагностика з метою аналізу змін досліджуваних показників та оцінки динаміки розвитку критичного мислення.

Формувальний етап дослідження будувався з урахуванням психологічних особливостей підліткового віку та принципів метакогнітивного підходу. Основна увага приділялася активізації усвідомлення власних мисленнєвих процесів, розвитку здатності до рефлексії, аналізу власних суджень та зниження імпульсивних способів прийняття рішень. Формувальний вплив мав корекційно-розвивальний характер і не передбачав оволодіння спеціальними знаннями чи навчальними навичками. Оскільки інтерпретації результатів дослідження враховувалися методичні обмеження, пов'язані з віковими особливостями вибірки та характером використаних психодіагностичних методик, отримані дані аналізувалися з порівняльною та динамічною метою, що відповідає завданням психологічного експерименту і не передбачає нормативної оцінки показників.

Зміст формувального етапу мав структурований характер і був спрямований на послідовну активізацію психологічних механізмів, пов'язаних із критичним осмисленням інформації. Реалізація формувального впливу передбачала декілька взаємопов'язаних напрямів психологічної роботи, кожен з яких орієнтувався на певний аспект мисленнєвої діяльності підлітків. При цьому основний акцент робився на розвитку здатності усвідомлювати власні мисленнєві дії, контролювати перебіг міркувань та оцінювати обґрунтованість власних суджень. Формувальний вплив був зорієнтований на активізацію метакогнітивних процесів, зокрема планування мисленнєвих дій, моніторингу розуміння та подальшого осмислення результатів прийнятих рішень. Такий підхід дозволив створити умови для переходу від поверхневого, імпульсивного реагування до більш усвідомленого і рефлексивного опрацювання інформації. Загальну структуру формувального впливу в межах експерименту подано в таблиці 2.2.

Структура формувального впливу у межах експериментального
дослідження

Напрямок формувального впливу	Психологічне спрямування	Очікуваний психологічний результат
Усвідомлення власних способів мислення	Актуалізація уваги до процесу мислення	Підвищення усвідомленості мисленнєвих дій
Рефлексивний аналіз суджень	Аналіз підстав власних висновків	Зменшення імпульсивності рішень
Аналіз аргументів і альтернатив	Розгляд різних точок зору	Зростання гнучкості мислення
Регуляція емоційної реакції	Усвідомлення впливу емоцій	Відокремлення емоційного та логічного компонентів
Узагальнення мисленнєвого досвіду	Інтеграція отриманого досвіду	Стабілізація проявів критичного мислення

Формувальний етап дослідження включав чотири послідовні тренінгові заняття психологічного спрямування, кожне з яких було орієнтоване на розвиток окремих чинників критичного мислення та відповідало загальній логіці метакогнітивного підходу. Заняття взаємодоповнювали одне одного та забезпечували поетапну активізацію усвідомлених і рефлексивних компонентів мисленнєвої діяльності підлітків.

Перше тренінгове заняття було спрямоване на актуалізацію усвідомлення власних мисленнєвих процесів. Основна увага приділялася тому, щоб підлітки навчилися фіксувати, як саме вони формують судження, на що спираються у своїх висновках і які чинники впливають на прийняття рішень. Це заняття виконувало мотиваційно-орієнтаційну функцію та створювало психологічне підґрунтя для подальшої роботи з критичним осмисленням інформації.

Друге тренінгове заняття було орієнтоване на розвиток здатності до рефлексивного аналізу суджень та аргументів. Учасники залучалися до осмислення причин власних висновків, виявлення логічних неточностей і поверхневих узагальнень, а також до співвіднесення різних точок зору. Основним психологічним завданням цього заняття було зниження

імпульсивності мислення та формування звички перевіряти обґрунтованість власних суджень.

Третє тренінгове заняття було пов'язане з регуляцією емоційного компонента мислення та його впливу на процес аналізу інформації. У ході заняття акцент робився на усвідомленні того, як емоційні реакції можуть впливати на оцінку ситуацій і прийняття рішень, а також на розвитку здатності відокремлювати емоційну оцінку від логічного аналізу. Це сприяло формуванню більш зваженого та контрольованого способу опрацювання інформації.

Четверте тренінгове заняття мало інтегративний характер і було спрямоване на узагальнення набутих способів мислення. Підлітки залучалися до осмислення змін у власному підході до аналізу інформації, перенесення сформованих навичок на нові ситуації та усвідомлення значущості критичного мислення у повсякденному житті. Це заняття виконувало функцію закріплення результатів формувального впливу та підсилювало метакогнітивний компонент саморегуляції мислення.

Таким чином, організація та методика емпіричного дослідження забезпечили цілісний і логічно вибудований підхід до вивчення розвитку критичного мислення у підлітковому віці. Поєднання психодіагностичних методик і структурованого формувального впливу дозволило розглянути критичне мислення як багатовимірне психологічне утворення та простежити особливості його динаміки в умовах цілеспрямованого психологічного впливу. Застосований експериментальний дизайн і дотримання науково обґрунтованих принципів дослідження створили підґрунтя для подальшого кількісного аналізу результатів та їх психологічної інтерпретації

У наступному підрозділі подано аналіз результатів дослідження, а також інтерпретацію змін показників критичного мислення, рефлексивності та типів мислення підлітків.

2.2 Аналіз результатів дослідження рівня розвитку критичного мислення у підлітків

Аналіз результатів дослідження здійснювався з урахуванням специфіки використаних психодіагностичних методик та особливостей їх шкалювання. Результати тестів, що дозволяли кількісно оцінити рівень розвитку критичного мислення та рефлексивності, інтерпретувалися шляхом віднесення учасників до умовних рівнів, що дало змогу порівнювати структуру показників у групах. Дані, отримані за опитувальником типів мислення, аналізувалися з позиції переважання певних стилістичних характеристик без їх нормативного ранжування

Результати констатувального етапу дослідження за тестом критичного мислення Л. Старкі свідчать про переважання низького рівня розвитку критичного мислення у більшості підлітків як експериментальної, так і контрольної груп. Отримані дані вказують на недостатню сформованість аналітико-логічних компонентів мислення, зокрема здатності до послідовного аналізу інформації, виявлення логічних помилок та формування обґрунтованих висновків. Частка підлітків із середнім рівнем розвитку критичного мислення на початковому етапі дослідження становила близько 30 %, тоді як високий рівень був представлений лише у поодиноких випадках (до 4 %). Узагальнений розподіл підлітків за низьким, середнім та відносно високим рівнем розвитку критичного мислення на констатувальному етапі дослідження подано на рис. 2.1.

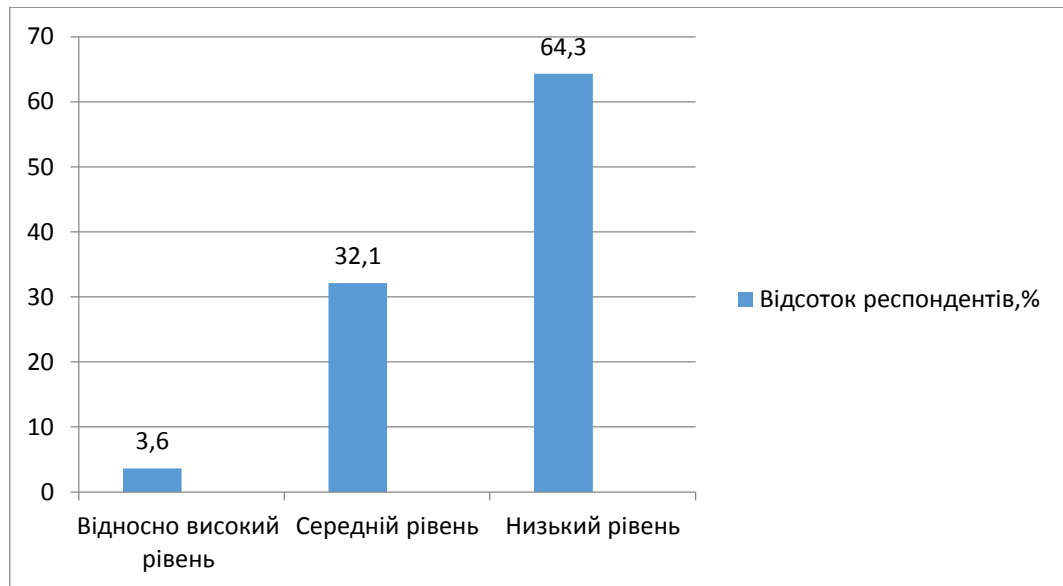


Рис 2.1 Розподіл рівнів розвитку критичного мислення підлітків за результатами констатувального етапу дослідження (За методикою Л.Старкі, у %)

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі не виявило істотних відмінностей у розподілі рівнів критичного мислення, що дозволяє вважати групи відносно зіставними за вихідними показниками. Це створило необхідні умови для подальшого аналізу змін, зумовлених формувальним впливом.

Аналіз результатів, отриманих за методикою О. Анісімова на констатувальному етапі дослідження, показав, що рефлексивний компонент мислення у підлітків загалом має помірний рівень вираженості. У більшості респондентів (приблизно 59 %) було виявлено середній рівень рефлексивності, що дозволяє говорити про наявність окремих елементів усвідомлення та контролю власних мисленнєвих дій без їх системного та стійкого використання.

Разом з тим, у значної частини підлітків (близько 36 %) показники відповідали низькому рівню рефлексивності. Це може свідчити про труднощі, пов'язані з аналізом власних розумових кроків, виявленням помилок та переглядом первинних суджень у процесі розв'язання пізнавальних завдань.

Високий рівень рефлексивності зустрічався поодиноким (приблизно 5%), що вказує на обмежене поширення сформованих рефлексивних стратегій у вибірці.

Отримана картина відповідає віковим особливостям підліткового періоду, для якого характерне становлення механізмів саморегуляції та внутрішнього контролю мисленнєвої діяльності. Середній рівень рефлексивності, що домінує у вибірці, можна розглядати як потенційну основу для подальшого розвитку усвідомлених компонентів критичного мислення.

Порівняльний аналіз розподілу рівнів рефлексивності в експериментальній та контрольній групах на констатувальному етапі дослідження не виявив виражених відмінностей. Показники обох груп характеризуються подібною структурою, що свідчить про їх зіставність за вихідними рефлексивними характеристиками. Узагальнений розподіл рівнів рефлексивності підлітків подано на рис. 2.2

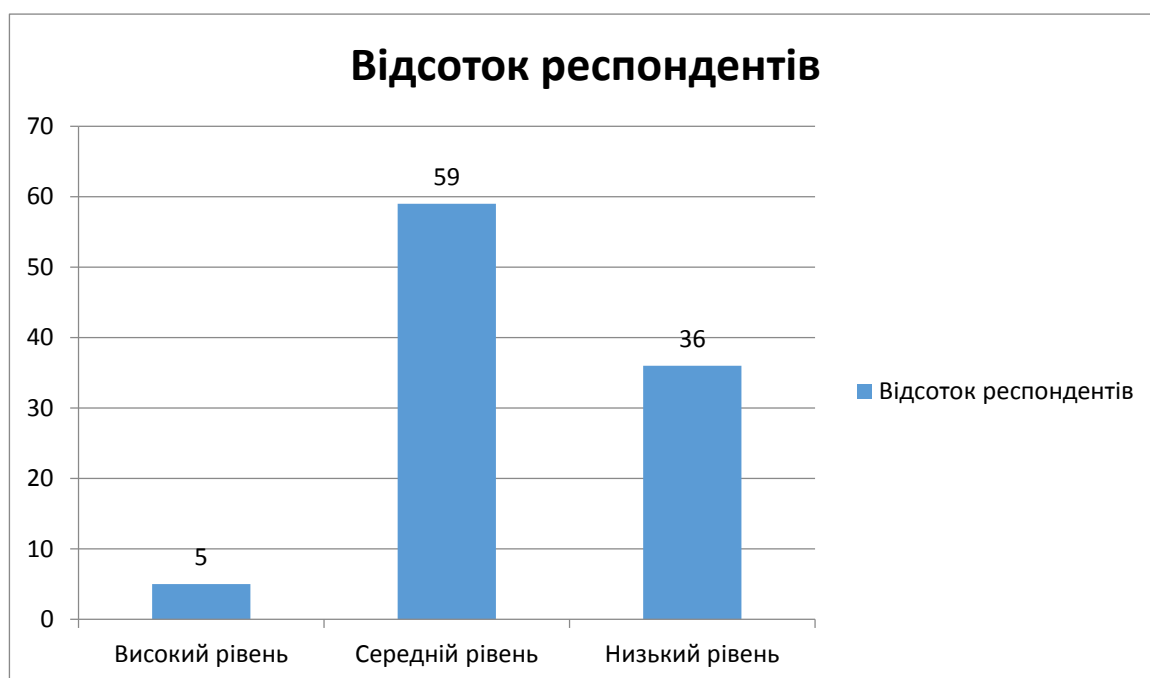


Рис 2.2 Розподіл рівнів рефлексивності підлітків за результатами констатувального етапу дослідження (за методикою О.Анісімова, у %)

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження за методикою Дж. Брунера дав змогу окреслити характерні для підлітків способи

мисленнєвого опрацювання інформації, що проявляються у виборі конкретних або узагальнених когнітивних стратегій. Методика дозволила розглянути типи мислення як відносно стійкі індивідуальні орієнтації, а не як рівневі показники сформованості. У межах аналізу було визначено переважаючий тип мислення кожного респондента на основі найвищого індивідуального показника за відповідною шкалою, що дало змогу узагальнити результати у вигляді відсоткового розподілу підлітків за домінуючими типами мислення. Відповідні дані подано на рис. 2.3, що наочно ілюструє співвідношення різних типів мислення у досліджуваній вибірці.

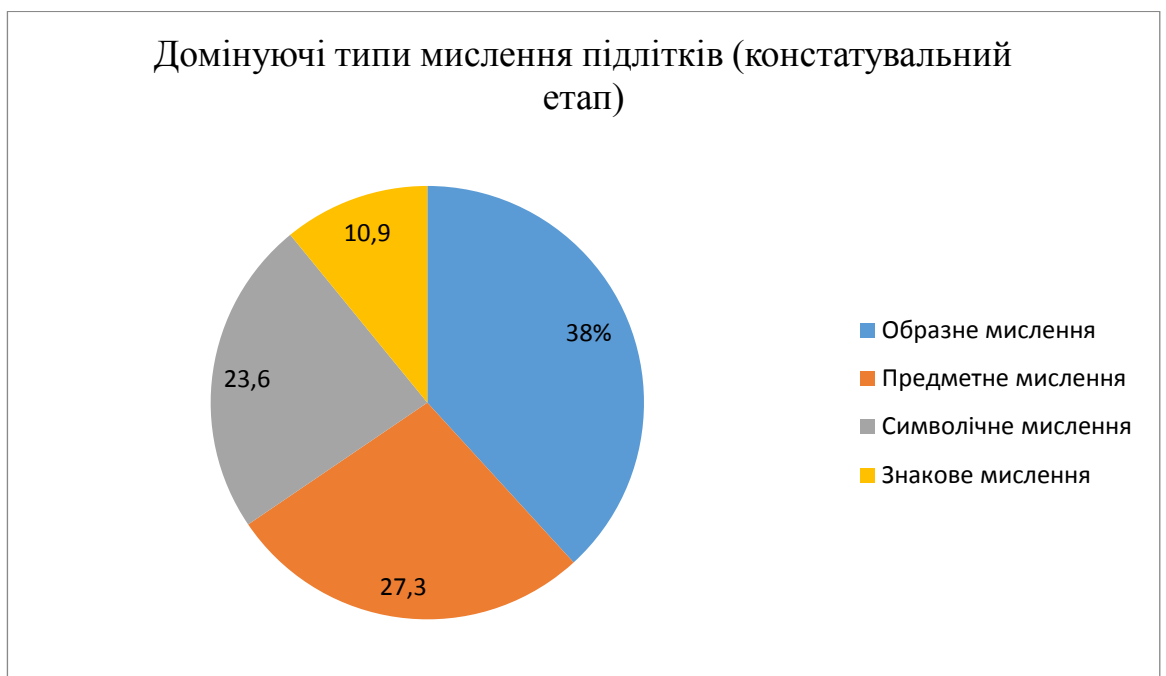


Рис.2.3 Розподіл підлітків за домінуючими типами мислення за результатами констатувального етапу дослідження (за методикою Дж.Брунера, у %)

Загалом отримана структура типів мислення відображає перехідний характер когнітивного розвитку, властивий підлітковому віку, коли конкретні та узагальнені способи оперування інформацією співіснують без чіткого домінування абстрактно-логічних форм. Така особливість може зумовлювати

фрагментарність аналітичних дій та обмежувати здатність до послідовної критичної оцінки інформації.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі не виявив суттєвих відмінностей у співвідношенні типів мислення. Це дозволяє розглядати групи як однорідні за вихідними когнітивними характеристиками та створює умови для коректного аналізу подальших змін на контрольному етапі дослідження.

За результатами контрольного етапу дослідження по методиці Л. Старкі, в експериментальній групі було зафіксовано певні позитивні зрушення у рівні розвитку критичного мислення. З метою уточнення характеру виявлених змін було здійснено кореляційний аналіз між показниками критичного мислення на констатувальному та контрольному етапах у межах експериментальної групи, який виявив помірний позитивний зв'язок ($\rho \approx 0,34$), що свідчить про узгодженість напрямку індивідуальних змін [Додаток Г].

Зокрема, спостерігалось зменшення частки учасників із низьким рівнем та незначне зростання представленості середнього рівня. Водночас високий рівень розвитку критичного мислення залишався малопредставленим, що свідчить про складність і багатокomпонентність критичного мислення як психологічного утворення та потребу у тривалішому і системнішому психологічному впливі для його суттєвого розвитку. Для більш наочного представлення отриманих результатів та їх порівняння у контрольній й експериментальній групах розподіл рівнів розвитку критичного мислення за тестом Л. Старкі подано у графічному вигляді. Інфографіка відображає відсотковий розподіл підлітків за низьким, середнім та відносно високим рівнем розвитку критичного мислення за результатами контрольного етапу дослідження (рис.2.4)

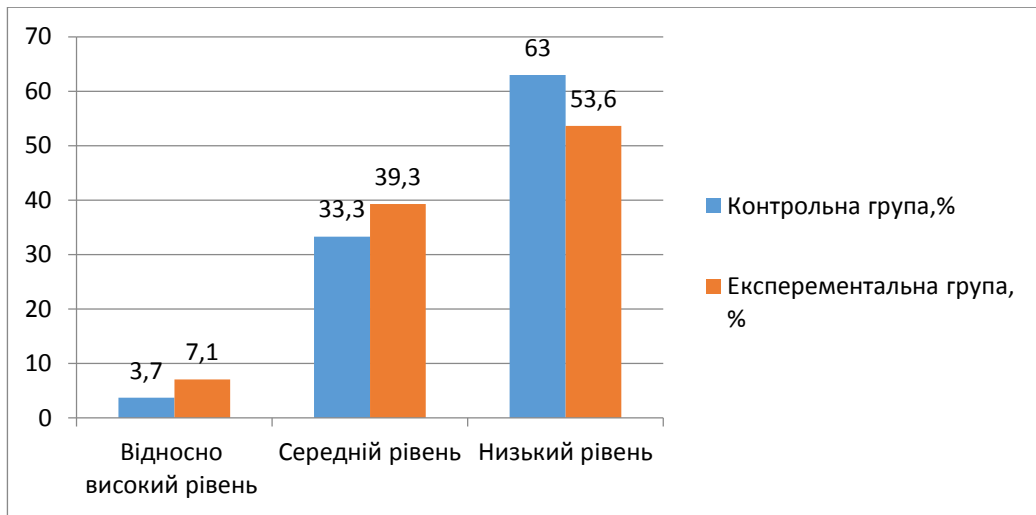


Рис.2.4 Розподіл рівнів розвитку критичного мислення підлітків за результатами контрольного етапу дослідження (За методикою Л.Старкі, у %)

Контрольний етап дослідження за методикою О. Анісімова було спрямовано на виявлення змін у рівні розвитку рефлексивності підлітків та порівняння показників експериментальної і контрольної груп після завершення формувального впливу. Аналіз здійснювався із застосуванням рівневої інтерпретації результатів, що забезпечило їх зіставність із даними констатувального етапу.

У структурі показників рефлексивності експериментальної групи на контрольному етапі спостерігаються помірні зрушення, що проявляються у зменшенні частки підлітків із низьким рівнем та відповідному зростанні середнього рівня. Високий рівень рефлексивності, як і на початковому етапі, залишається малопредставленим, що відображає поступовий характер формування рефлексивних механізмів у підлітковому віці.

У контрольній групі істотних змін у розподілі рівнів рефлексивності не зафіксовано: отримані показники загалом відтворюють структуру, встановлену на констатувальному етапі. Це дає підстави розглядати контрольну групу як відносно стабільну за даним психологічним параметром і дозволяє інтерпретувати зрушення в експериментальній групі як такі, що виходять за межі спонтанних вікових коливань. Результати представлені на рис. 2.5

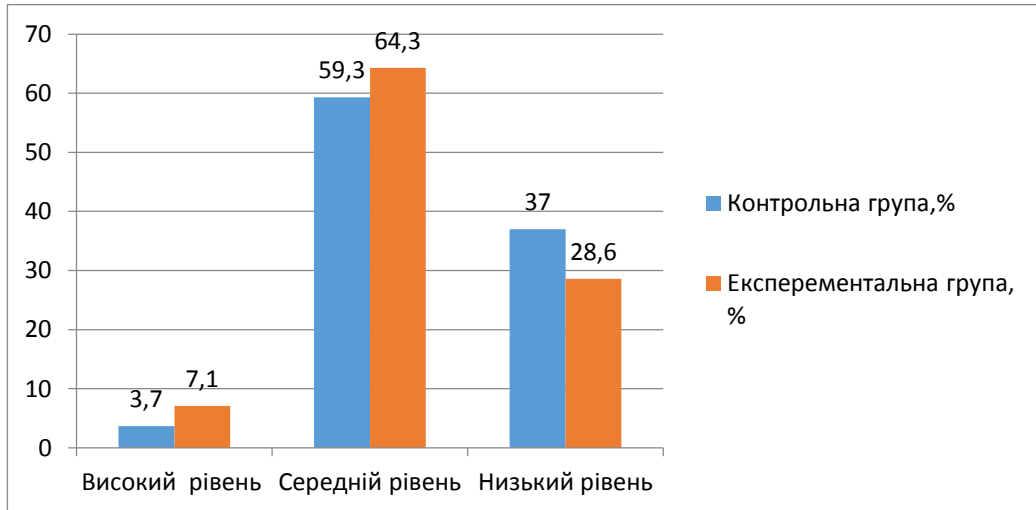


Рис.2.5 Розподіл рівнів рефлексивності підлітків за результатами контрольного етапу дослідження (за методикою О.Анісімова, у %)

Для уточнення характеру змін було застосовано ранговий кореляційний аналіз Спірмена, який виявив помірний позитивний зв'язок між показниками рефлексивності на констатувальному та контрольному етапах ($\rho \approx 0,31$). [Додаток Г] Отримане значення свідчить про узгодженість індивідуальних змін без радикальної перебудови загальної структури показників.

На контрольному етапі дослідження за методикою Дж. Брунера в експериментальній групі спостерігаються помірні зміни у співвідношенні типів мислення, що проявляються у зростанні частки підлітків із символічним типом мислення за збереження провідної ролі образних і предметних форм.

Результати контрольного етапу свідчать, що в експериментальній групі спостерігаються помірні зміни у структурі домінуючих типів мислення. Зокрема, відзначається зменшення частки підлітків із чітко вираженим образним та предметним типом мислення на тлі деякого зростання представленості символічного мислення. Водночас знакове мислення, як і на констатувальному етапі, залишається малопоширеним і фіксується лише у поодиноких випадках.

У контрольній групі суттєвих змін у співвідношенні домінуючих типів мислення не зафіксовано. Структура розподілу зберігає основні риси, виявлені на констатувальному етапі, з переважанням образного та предметного мислення і стабільною часткою символічних та знакових форм. Це дає підстави розглядати контрольну групу як відносно стабільну за даними когнітивними характеристиками упродовж періоду дослідження.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп дозволяє інтерпретувати зафіксовані зміни не як зміну домінуючого типу мислення у підлітків експериментальної групи, а як певну перебудову співвідношень між різними когнітивними стратегіями. Така динаміка може свідчити про розширення когнітивного репертуару за рахунок більш частого залучення символічних форм оперування інформацією при збереженні віковозумовленої провідної ролі конкретно-образних і предметних способів мислення.

Для більш наочного представлення результатів та їх зіставлення в експериментальній і контрольній групах розподіл домінуючих типів мислення за результатами контрольного етапу дослідження подано у вигляді порівняльної стовпчикової діаграми (рис. 2.6).

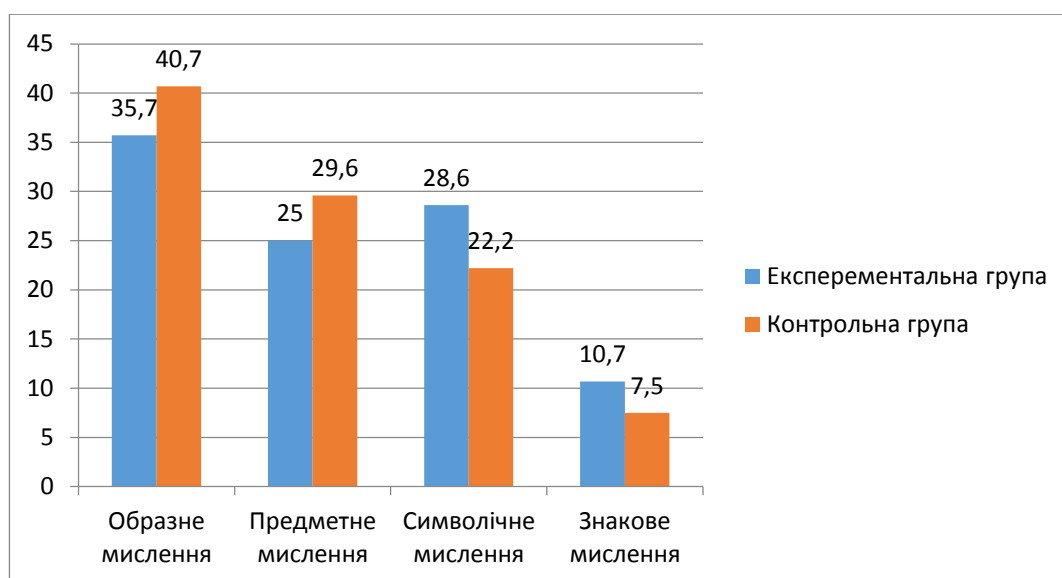


Рис. 2.6 Розподіл підлітків за домінуючими типами мислення на контрольному етапі дослідження (за методикою Дж. Брунера, у %)

Отримані у ході аналізу констатувального та контрольного етапів результати дозволяють окреслити загальні тенденції розвитку критичного мислення у підлітків та особливості змін його когнітивних і рефлексивних компонентів. Виявлені зрушення мають помірний характер і простежуються насамперед у експериментальній групі, що створює підґрунтя для подальшого аналізу психологічних чинників та особливостей психологічного впливу на розвиток критичного мислення у підлітковому віці

2.3 Особливості психологічного впливу на розвиток критичного мислення у підлітків та фактори їх виникнення

Результати емпіричного дослідження, у контексті сучасних підходів до розуміння критичного мислення як інтегративного психологічного утворення, свідчать, що його розвиток у підлітків 12-13 років має помірний, поступовий характер і супроводжується змінами у рефлексивних та когнітивних компонентах мислення. Виявлені зрушення не характеризуються різкістю або однорідністю, що вказує на складність і багатовимірність психологічних механізмів, залучених у процес становлення критичного мислення на даному віковому етапі. Така динаміка узгоджується з уявленнями про розвиток мислення в підлітковому віці як нелінійний процес, що залежить від поєднання вікових, особистісних і когнітивних факторів.

У працях, присвячених проблемі психологічної стійкості та інформаційної безпеки особистості [13], критичне мислення розглядається як важливий психологічний ресурс, що забезпечує здатність підлітка зберігати відносну автономність у формуванні власних суджень і прийнятті рішень в умовах зовнішнього впливу. Саме ця функція критичного мислення набуває особливої значущості в сучасному інформаційному середовищі, де підлітки стикаються з великою кількістю суперечливої, емоційно забарвленої та фрагментованої інформації. За таких умов обмежена сформованість механізмів критичного осмислення може ускладнювати вибірково-аналітичне ставлення до інформаційних повідомлень.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження рефлексивності показав, що для більшості підлітків є характерним середній рівень її розвитку, що відповідає віковим закономірностям становлення самосвідомості, описаним у дослідженнях підліткового розвитку [11]. Водночас значна частка респондентів із низьким рівнем рефлексивності свідчить про труднощі у здійсненні систематичного самопостереження, аналізу власних мисленнєвих дій і контролю пізнавального процесу. У підлітковому віці рефлексія здебільшого має ситуативний характер і значною мірою залежить від зовнішніх умов та характеру навчальної діяльності, що зумовлює її нерівномірний розвиток.

У межах контрольного етапу дослідження, де для уточнення характеру змін застосовувався ранговий кореляційний аналіз Спірмена як описовий метод статистичного аналізу, в експериментальній групі було зафіксовано помірні позитивні структурні зрушення у рівнях рефлексивності. Зменшення частки підлітків із низьким рівнем та поява поодиноких більш високих показників дозволяють розглядати рефлексивність як психологічну характеристику, чутливу до цілеспрямованих умов впливу. За результатами аналізу співвідношення між рефлексивністю та критичним мисленням розглядається в межах спільного когнітивно-рефлексивного контексту розвитку, без встановлення напряму або характеру можливого впливу між цими показниками.

Психологічний вплив рефлексивності на розвиток критичного мислення реалізується не ізольовано, а у взаємодії з іншими когнітивними чинниками, зокрема з особливостями когнітивних стратегій і типів мислення підлітків. Відповідно до підходу Дж. Брунера [14], результати дослідження засвідчили переважання образного і предметного типів мислення, тоді як символічні та знакові форми були представлені меншою мірою. Така структура типів мислення відповідає віковим особливостям підлітків і відображає перехідний характер когнітивного розвитку, коли конкретно-образні способи пізнання ще зберігають провідну роль.

На контрольному етапі дослідження було зафіксовано не зміну домінуючих типів мислення, а певну перебудову їх співвідношень, що більш виразно проявилася в експериментальній групі. Таку динаміку доцільно інтерпретувати як поступове розширення когнітивного репертуару та зростання гнучкості мислення. У психологічному сенсі це створює передумови для залучення більш узагальнених стратегій аналізу інформації, що розглядається дослідниками як одна з умов розвитку критичного мислення [48].

Помірний характер зафіксованих змін може бути пояснений низкою стримувальних факторів, серед яких особливе місце посідають емоційна нестабільність підлітків, недостатня сформованість навичок саморегуляції мислення та обмежений досвід усвідомленого аналізу інформації. У підлітковому віці критичне мислення лише починає інтегруватися в структуру особистісної саморегуляції, що зумовлює його залежність від умов освітнього середовища та психологічної підтримки дорослих.

Важливим чинником, що сприяє позитивній динаміці розвитку критичного мислення в експериментальній групі, є залучення підлітків до ситуацій, які актуалізують усвідомлення власних пізнавальних дій і стимулюють аналіз інформації з різних позицій. Навіть за відсутності сформованих метакогнітивних умінь, сам факт зіткнення з необхідністю аргументувати власні судження, порівнювати альтернативні погляди та оцінювати наслідки мисленнєвих рішень створює умови для поступового ускладнення когнітивної діяльності. У цьому контексті дослідження узгоджується з позиціями авторів, які підкреслюють роль навчально-пізнавального середовища у підтримці критично орієнтованого мислення підлітків без прямого нав'язування алгоритмів чи схем аналізу [18; 31].

Водночас слід зазначити, що потенціал розвитку критичного мислення у підлітків 12-13 років обмежується віковими особливостями емоційно-вольової сфери. Переважання емоційних реакцій над раціональним аналізом, імпульсивність суджень та орієнтація на зовнішню оцінку можуть знижувати стабільність проявів критичного ставлення до інформації. Як наслідок, навіть за

наявності певних когнітивних передумов, критичне мислення у цьому віці часто виявляється фрагментарно й залежить від конкретної ситуації. Це частково пояснює відсутність різких змін у контрольній групі та загалом помірний характер зафіксованої динаміки показників.

Окремої уваги потребує питання взаємозв'язку типів мислення та сформованості критичного мислення. Переважання образних і предметних форм мислення, зафіксоване у більшості досліджуваних, не є стримувальним чинником саме по собі, проте зумовлює специфіку опрацювання інформації. Критичне осмислення в таких умовах базується переважно на конкретних прикладах і власному досвіді, тоді як узагальнені, абстрактно-логічні міркування ще не є стійким інструментом пізнання. Відповідно, розвиток критичного мислення на цьому етапі відбувається через поєднання конкретного аналізу з поступовим залученням символічних і знакових форм мислення, що підтверджується зафіксованими структурними змінами у когнітивному репертуарі підлітків експериментальної групи.

Також слід звернути увагу на те, що зафіксована в дослідженні динаміка розвитку критичного мислення має переважно якісний, а не різко кількісний характер. Зміни проявляються не стільки у переході підлітків з одного рівня на інший, скільки у внутрішній перебудові способів мисленнєвої діяльності, що відображається у структурі показників і їх співвідношеннях. Такий характер змін ускладнює однозначну інтерпретацію результатів, але водночас відповідає віковій специфіці підлітків, для яких розвиток когнітивних функцій часто відбувається поступово і нерівномірно. Це дозволяє розглядати отримані результати не як завершений етап формування критичного мислення, а як фіксацію початкових зрушень у напрямі його ускладнення та диференціації.

Окремим аспектом психологічного впливу на розвиток критичного мислення у підлітків 12-13 років є рівень сформованості метакогнітивних уявлень про власну пізнавальну діяльність. Як зазначають дослідники метакогніції, зокрема Дж. Флейвелл і Д. Халперн, усвідомлення власних мисленнєвих стратегій формується поступово і лише починає інтегруватися в

структуру регуляції мислення в ранньому підлітковому віці [45; 47]. За відсутності розвиненої метакогнітивної позиції критичне мислення не може набути стабільного характеру, а проявляється епізодично залежно від ситуації та зовнішніх стимулів.

У цьому контексті зафіксовані в дослідженні помірні структурні зрушення можна інтерпретувати як ознаку початку перебудови мисленнєвих процесів, а не як завершений результат їх розвитку. Підлітки експериментальної групи демонструють тенденцію до більшої свідомості у виборі способів аналізу інформації, проте ці прояви ще не набули рис внутрішньо зумовленої когнітивної стратегії. Подібну фазовість розвитку критичного мислення описує Д. Кун, наголошуючи, що перехід від конкретного міркування до системного аналізу потребує тривалого часу та багаторазового повторення умов мисленнєвого вибору [48].

Значущу роль у стримуванні інтенсивної динаміки критичного мислення відіграє також фрагментарність досвіду зіставлення альтернативних точок зору. У більшості підлітків критичне осмислення ще не пов'язане зі звичкою перевіряти інформацію або сумніватися у її достовірності. За таких умов навіть наявність певних когнітивних ресурсів не гарантує їх регулярного використання в пізнавальній діяльності.

Узагальнюючи результати аналізу, можна зазначити, що психологічний вплив на розвиток критичного мислення в досліджуваній вибірці реалізується через поєднання кількох взаємопов'язаних чинників: поступове зростання рефлексивності, розширення когнітивного репертуару та формування передумов метакогнітивного контролю. Водночас кожен із цих чинників перебуває на стадії становлення, що обумовлює помірний і нерівномірний характер змін, зафіксованих у ході контрольного етапу.

Сукупність отриманих результатів дає підстави розглядати психологічний вплив на розвиток критичного мислення не як одноразову або короткочасну дію, а як процес створення умов, у яких підліток поступово переходить від спонтанного прийняття інформації до її більш усвідомленого аналізу.

Помірність змін, виявлених у дослідженні, відображає реальні межі вікових можливостей і водночас свідчить про чутливість окремих компонентів критичного мислення, насамперед рефлексивних і когнітивних, до організованого психологічного впливу.

Таким чином, вищезазначене дозволяє узагальнити результати емпіричного дослідження в аналітико-інтерпретаційному вимірі та окреслити психологічні передумови, що визначають специфіку розвитку критичного мислення у підлітків 12-13 років. Виявлені закономірності створюють теоретико-практичну основу для подальшого обґрунтування напрямів психологічного супроводу, що буде розкрито в наступному розділі кваліфікаційної роботи.

Висновки до розділу 2

У другому розділі кваліфікаційної роботи реалізовано емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку критичного мислення у підлітків 12-13 років, спрямоване на виявлення рівня сформованості його когнітивних і рефлексивних компонентів, а також аналіз динаміки змін у результаті цілеспрямованого психологічного впливу. Логіка дослідження ґрунтувалася на положенні про критичне мислення як складне багатовимірне психологічне утворення, розвиток якого не може бути повноцінно описаний виключно через один показник або окрему методику.

У процесі організації дослідження було забезпечено поєднання психодіагностичних і формувальних процедур із дотриманням етичних принципів психологічної безпеки та методологічних вимог вікової психології. Використання експериментального дизайну з констатувальним, формувальним і контрольним етапами дозволило зафіксувати не лише вихідний рівень розвитку критичного мислення, а й простежити характер його змін у динаміці. Зіставність експериментальної та контрольної груп за основними

психологічними параметрами створила необхідні умови для коректної інтерпретації отриманих результатів.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать, що переважна більшість підлітків характеризується низьким або середнім рівнем розвитку критичного мислення. Така структура показників вказує на недостатню сформованість аналітико-логічних компонентів мислення, обмежену здатність до системного аналізу інформації та нестійкість навичок аргументованого судження. Відносно високий рівень критичного мислення був виявлений лише у поодиноких випадках, що узгоджується з уявленнями про підлітковий вік як етап активного, але ще незавершеного становлення мисленнєвої саморегуляції.

Аналіз рефлексивності як психологічного механізму регуляції мислення показав, що для більшості підлітків характерний середній рівень її розвитку. Це свідчить про наявність окремих елементів усвідомлення власних пізнавальних дій без сформованої здатності до їх систематичного контролю та оцінювання. Значна частка підлітків із низьким рівнем рефлексивності вказує на труднощі у здійсненні самоаналізу, виявленні помилок і перегляді первинних суджень, що може обмежувати можливості критичного осмислення інформації у навчальних і життєвих ситуаціях.

Дослідження типів мислення за методикою Дж. Брунера дозволило окреслити характерні для вибірки когнітивні стратегії. Переважання образного та предметного типів мислення відображає вікові закономірності когнітивного розвитку підлітків і свідчить про збереження провідної ролі конкретних способів опрацювання інформації. Водночас менша представленість символічних і знакових форм мислення вказує на обмежену готовність до абстрактного узагальнення та оперування формалізованими структурами, що є важливими складниками зрілого критичного мислення.

Результати контрольного етапу засвідчили помірні позитивні зміни у структурі показників критичного мислення та рефлексивності в експериментальній групі. Зменшення частки підлітків із низькими рівнями й певне зростання середнього рівня розвитку досліджуваних характеристик

свідчать про чутливість окремих компонентів критичного мислення до організованого психологічного впливу. Водночас відсутність різкої динаміки та збереження незначної представленості відносно високого рівня підкреслюють поступовий характер розвитку критичного мислення на даному віковому етапі.

Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп показав, що в контрольній групі істотних змін у показниках критичного мислення, рефлексивності та типів мислення не зафіксовано. Це дозволяє розглядати зафіксовані зрушення в експериментальній групі як такі, що не зводяться лише до спонтанних вікових коливань. Разом із тим результати дослідження потребують обережної інтерпретації з урахуванням вікових особливостей підлітків, тривалості формувального впливу та методичних обмежень використаних діагностичних інструментів.

Аналіз змін у структурі типів мислення на контрольному етапі засвідчив не зміну домінуючих когнітивних стратегій, а певну перебудову їх співвідношень. Зростання представленості символічних форм мислення за збереження провідної ролі конкретно-образних стратегій може свідчити про розширення когнітивного репертуару та підвищення гнучкості мислення. Така динаміка створює психологічні передумови для більш складних форм аналізу інформації, однак ще не означає сформованості стійкого критичного мислення.

Додатково у межах другого розділу було застосовано ранговий кореляційний аналіз Спірмена з метою уточнення характеру індивідуальної динаміки досліджуваних показників. Отримані значення коефіцієнта кореляції між результатами констатувального та контрольного етапів за показниками критичного мислення і рефлексивності в експериментальній групі свідчать про помірну узгодженість змін. Такий характер кореляційних зв'язків дозволяє розглядати зафіксовані зрушення не як випадкові або хаотичні, а як такі, що відображають певну спрямованість змін на індивідуальному рівні. Водночас отримані кореляційні показники не дають підстав для встановлення причинно-наслідкових залежностей між досліджуваними характеристиками, а

інтерпретуються виключно як описова характеристика узгодженості динаміки в межах когнітивно-рефлексивного розвитку підлітків.

Узагальнюючи результати другого розділу, можна зробити висновок, що розвиток критичного мислення у підлітків 12-13 років є багатофакторним, нерівномірним і контекстно зумовленим процесом, який реалізується через взаємодію рефлексивних механізмів, когнітивних стратегій і метакогнітивних передумов. Критичне мислення на цьому етапі перебуває у стані формування і проявляється фрагментарно, значною мірою залежачи від умов освітнього середовища та характеру психологічного впливу.

Отримані емпіричні дані не лише конкретизують психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітковому віці, а й створюють науково обґрунтовану основу для визначення напрямів подальшого психологічного супроводу.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РЕКОМЕНДАЦІЙНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПІДХОДІВ

3.1.Розробка та теоретичне обґрунтування тренінгових занять для підлітків із використанням метакогнітивних підходів

У сучасній психологічній науці метакогнітивні підходи розглядаються як сукупність теоретичних і практичних орієнтацій, спрямованих на розвиток здатності особистості усвідомлювати, контролювати та регулювати власні пізнавальні процеси. У межах цих підходів увага зосереджується не лише на результаті мислення, а передусім на процесі формування суджень, логіці міркувань і способах прийняття рішень. Сам термін «метакогніція» був уведений у психологічну науку Дж. Флейвеллом для позначення процесів усвідомлення та моніторингу власної пізнавальної діяльності, що дозволяють суб'єкту здійснювати контроль за перебігом мислення і за потреби коригувати його. У психологічних дослідженнях наголошується, що розвиток метакогнітивної обізнаності створює умови для переходу від автоматизованих і ситуативно зумовлених розумових дій до більш усвідомлених і рефлексивних форм опрацювання інформації [45].

У контексті розвитку критичного мислення метакогнітивні підходи розглядаються як психологічна основа формування здатності аналізувати інформацію, оцінювати обґрунтованість суджень і переглядати власні висновки. Критичне мислення у цьому випадку постає не лише як набір аналітичних операцій, а як регульований мисленнєвий процес, у межах якого суб'єкт усвідомлює, яким чином формується його позиція та які чинники впливають на прийняття рішень. Дослідження свідчать, що за відсутності метакогнітивного контролю навіть достатньо розвинені когнітивні здібності не гарантують прояву критичного мислення в реальних ситуаціях [47]. У зв'язку з цим розвиток умінь планування, моніторингу та оцінювання власних міркувань розглядається як ключова умова становлення критичного мислення.

Метакогнітивні підходи є особливо доцільними для роботи з підлітками, оскільки відповідають віковим можливостям розвитку рефлексії та самосвідомості, які у період 12–13 років набувають інтенсивного розвитку. У цьому віці підлітки поступово починають усвідомлювати власні пізнавальні дії та співвідносити результати мислення з внутрішніми намірами, хоча такі процеси ще залишаються нестійкими та емоційно забарвленими. Психологічні дослідження вказують на тісний зв'язок між розвитком метакогнітивних механізмів і формуванням рефлексивності у підлітковому віці, що створює передумови для становлення критичного мислення [3]. Водночас засвідчується, що без цілеспрямованого психологічного впливу мислення підлітків залишається імпульсивним і схильним до поверхневих узагальнень [48].

Використання метакогнітивних підходів у формувальному впливі дозволяє цілеспрямовано знижувати імпульсивність мислення та формувати звичку до усвідомленого аналізу власних суджень. У процесі розвитку метакогнітивної обізнаності підлітки навчаються зупиняти мисленнєвий процес, аналізувати підстави власних висновків і виявляти вплив емоційних або ситуативних чинників на прийняття рішень. Такий підхід сприяє формуванню навичок самоконтролю мислення і поступовому переходу від поверхневого сприйняття інформації до більш глибокого і структурованого її осмислення. Особливої актуальності це набуває в умовах сучасного інформаційного середовища, насиченого емоційно забарвленими та суперечливими повідомленнями.

Таким чином, застосування метакогнітивних підходів у межах даного дослідження розглядається як психологічно обґрунтована стратегія розвитку критичного мислення у підлітковому віці. Вони забезпечують формування усвідомленого ставлення до процесу мислення, розвиток рефлексивних механізмів і здатності до регуляції власних суджень, що створює умови для більш стійкого і перенесеного в повсякденну діяльність прояву критичного мислення [53].

З урахуванням зазначених теоретичних положень метакогнітивного підходу та вікових особливостей підлітків у межах даного дослідження було розроблено формувальну програму розвитку критичного мислення. Програма мала тренінговий характер і була спрямована на послідовну актуалізацію метакогнітивних механізмів, що забезпечують усвідомлення, контроль і регуляцію власної мисленнєвої діяльності.

Формувальний вплив будувався як системний процес, у якому кожне заняття виконувало визначену психологічну функцію та сприяло розвитку окремих компонентів критичного мислення. Загальна логіка програми ґрунтувалася на поступовому переході від усвідомлення власних мисленнєвих дій до їх рефлексивного аналізу, регуляції та інтеграції у повсякденну практику підлітків.

Загальна структура тренінгової програми була вибудована відповідно до логіки послідовного розвитку метакогнітивних навичок підлітків та поступового ускладнення психологічного впливу. Початковий етап формувального впливу передбачав актуалізацію усвідомлення власних мисленнєвих процесів і створення бази для розвитку метакогнітивної обізнаності. Подальша робота була спрямована на формування здатності до рефлексивного аналізу власних суджень, перевірки їх обґрунтованості та усвідомлення підстав прийняття рішень. На наступному етапі акцент зміщувався на регуляцію емоційного компонента мислення, зниження імпульсивних реакцій і відокремлення емоційної оцінки від логічного аналізу ситуацій. Завершальний етап програми мав інтегративний характер і був орієнтований на узагальнення набутих способів мислення, їх рефлексивне осмислення та усвідомлення можливостей застосування сформованих навичок у повсякденній діяльності підлітків.

Основу формувального впливу становили метакогнітивні механізми, пов'язані з усвідомленням перебігу мислення, його моніторингом і подальшою рефлексивною оцінкою. Формувальний етап дослідження реалізовувався в умовах закладу загальної середньої освіти, у звичному для підлітків освітньому

середовищі, що забезпечувало природність взаємодії та мінімізувало вплив ситуативної напруженості. У процесі тренінгової роботи створювалися умови для переходу від автоматизованих і малоусвідомлених способів реагування до більш контрольованого та рефлексивного опрацювання інформації. Особлива увага приділялася формуванню звички ставити запитання до власних суджень, аналізувати їх підстави та виявляти вплив емоційних або ситуаційних чинників.

Психологічний вплив реалізовувався через поєднання індивідуальної рефлексії, групового обговорення та спеціально організованих навчально-наближених ситуацій, що спонукали підлітків до осмислення власного мисленнєвого досвіду. Такий підхід дозволяв не лише актуалізувати метакогнітивні процеси, а й поступово інтегрувати їх у звичні способи мислення, сприяючи більш стійкому прояву критичного мислення.

У межах тренінгової програми ведучий не виступав у ролі носія готових відповідей або оцінювальних суджень, а виконував функцію фасилітатора метакогнітивних процесів. Його діяльність була спрямована на організацію психологічно безпечного простору, в якому підлітки могли відкрито висловлювати свої міркування, аналізувати їх і переосмислювати без страху помилки чи негативної оцінки. Ведучий стимулював рефлексивну активність учасників за допомогою запитань, уточнень і узагальнень, а також підтримував усвідомлення того, що помилка є природною складовою процесу мислення. Така позиція ведучого сприяла формуванню у підлітків відповідальності за власні судження та активізувала внутрішні механізми саморегуляції мислення. У результаті тренінг розглядався не як навчання правильним відповідям, а як простір для розвитку усвідомленого та критичного ставлення до власних когнітивних дій.

Тренінгові заняття були розраховані на проведення в умовах закладу загальної середньої освіти та відповідали тривалості академічної години (45 хвилин). Під час планування занять враховувалися вікові особливості підлітків і специфіка освітнього середовища, зокрема потреба в початковому психологічному налаштуванні учасників на роботу, встановленні контактів і

створенні сприятливої атмосфери для відкритого обговорення. У зв'язку з цим кількість вправ у кожному занятті була обмеженою, що дозволяло забезпечити їх змістовне опрацювання, без перевантаження учасників. Основний акцент робився не на кількості вправ, а на глибині їх психологічного впливу та можливості рефлексивного осмислення отриманого досвіду.

Реалізація формувальної програми розвитку критичного мислення розпочиналася з тренінгового заняття «Усвідомлення власних мисленневих процесів як основа розвитку критичного мислення», спрямованого на актуалізацію усвідомлення власних мисленневих процесів підлітків. Вибір саме такого початкового напрямку роботи зумовлювався тим, що без сформованої метакогнітивної обізнаності розвиток інших компонентів критичного мислення є ускладненим. Усвідомлення того, як саме формується власна думка, на чому вона ґрунтується і які чинники впливають на прийняття рішень, розглядається як вихідна умова подальшого рефлексивного аналізу й регуляції мислення. Заняття мало мотиваційно-орієнтаційний характер і було спрямоване на переведення мислення підлітків із неусвідомленого, автоматизованого рівня на рівень рефлексивного спостереження за власними міркуваннями. Особлива увага приділялася створенню психологічно безпечної атмосфери, що давала змогу учасникам відкрито висловлювати власні судження без страху помилки або негативної оцінки. Такий підхід забезпечував підготовку групи до подальшої тренінгової роботи, орієнтованої на більш глибоке осмислення інформації.

Перше тренінгове заняття

Структура першого тренінгового заняття відповідала логіці поступового залучення учасників до усвідомленої роботи з власними мисленневими процесами. Початковий етап був спрямований на формування психологічно безпечної атмосфери та налаштування підлітків на рефлексивну діяльність. Основний етап заняття орієнтувався на усвідомлення перебігу власного

мислення та виявлення автоматизованих способів міркування, а завершальний етап мав узагальнювально-рефлексивний характер.

Ключовою вправою першого заняття стала вправа «Чи можу я помилятися?», спрямована на розвиток здатності ставити під сумнів власні судження та усвідомлювати можливість альтернативних інтерпретацій. У межах виконання вправи підлітки спочатку формулювали первинний висновок щодо запропонованої ситуації, після чого аналізували підстави свого рішення і допускали можливість його помилковості. Особливу увагу було зосереджено на переході від результату мислення до процесу його формування, а також на усвідомленні впливу емоційних та ситуативних чинників на прийняття рішень.

Психологічний вплив вправи полягав в актуалізації метакогнітивної обізнаності шляхом переведення мислення з неусвідомленого рівня на рівень рефлексивного спостереження. Учасники починали розрізняти результат мислення і процес його формування, що створювало передумови для подальшої критичної оцінки суджень, зниження імпульсивності реагування та формування звички ставити запитання до власних висновків.

Зміст вправи: Після ознайомлення із ситуацією, у якій підліток отримує інформацію із соціальних мереж або іншого неофіційного джерела та сприймає її як достовірну, після чого вступає у суперечку з однокласником, наполягаючи на правильності своєї позиції з аргументом «я це бачив(ла) в інтернеті», не перевіряючи джерело і не допускаючи можливості помилки, хоча згодом з'ясується, що ця інформація є неточною або недостовірною, ведучий просив підлітків швидко й індивідуально сформулювати власну думку, не обговорюючи її з іншими, зосереджуючись на першій інтуїтивній реакції.

Типові фрази ведучого на цьому етапі:

«Запиши або скажи свою першу думку - правильна це відповідь чи ні» ;

«Не шукай зараз правильний варіант - скажи, що подумав(ла) спочатку»

«Це твоя думка на даний момент, вона може змінитися».

На другому етапі ведучий переводив увагу учасників із результату на процес мислення, пропонуючи проаналізувати, як саме сформувався зроблений висновок.

Питання ведучого:

«Чому ти вирішив(ла), що це правильна відповідь?» ;

«На що ти більше звернув(ла) увагу: на пояснення чи на те, хто говорить?» ;

«Це було швидке враження чи ти це обдумував(ла)?»;

«Чи задумував(лася) ти, що тут може бути помилка?».

Типові фрази підтримки:

«Спробуй не оцінювати відповідь, а подумати, як вона у тебе з'явилася» ;

«Зараз важливо зрозуміти, як ти мислив(ла), а не що правильно».

На третьому етапі вправи ведучий цілеспрямовано вводив сумнів як метакогнітивний механізм, пропонуючи учасникам допустити можливість помилки у власному судженні.

Ключові питання ведучого:

«А за яких умов твій висновок міг би бути неправильним?» ;

«Що потрібно перевірити, щоб переконатися у правильності інформації?» ;

«Чи можливо, що ти прийняв(ла) інформацію без перевірки її джерела?» ;

«Як би ти міркував(ла), якби цю інформацію сказав не хтось у мережі, а, наприклад, інша людина?»;

Типові фрази ведучого:

«Спробуй допустити, що твій перший варіант може бути неточним»,

«Уяви, що інформацію потрібно перевірити, а не одразу прийняти»;

«Перша думка - не завжди остаточна».

На четвертому етапі учасникам пропонувалося сформулювати альтернативну точку зору, не обов'язково поділяючи її особисто. Робота здійснювалася індивідуально або з наступним коротким груповим обговоренням.

Запитання та спонукання ведучого:

«Який ще варіант пояснення цієї ситуації можливий?» ;

«Як би цю ситуацію оцінила людина, яка думає не так, як ти?»;

«Чи змінюється твоє ставлення до власної відповіді після цього?».

Підтримувальні фрази:

«Тут не йдеться про правильність - йдеться про гнучкість мислення» ;

«Альтернатива не скасовує твою думку, вона її доповнює».

На заключному етапі вправи здійснювалося рефлексивне осмислення досвіду. Учасники звертали увагу на власні внутрішні реакції під час допущення можливості помилки та зміни впевненості у первинному висновку.

Питання для завершальної рефлексії:

«Що було найскладнішим у цій вправі?» ;

«Чи легко було припустити, що твоя думка може бути не остаточною?» ;

«Що нового ти помітив(ла) у своєму способі мислення?» ;

«Як це може допомогти тобі в інших ситуаціях?».

Фрази узагальнення ведучого:

«Помилка - це не слабкість мислення, а його можливість росту» ;

«Критичне мислення починається там, де з'являється запитання до самого себе».

Поряд із провідною вправою «Чи можу я помилятися?», що становила смислове ядро першого тренінгового заняття, у його структурі використовувалася допоміжна рефлексивна вправа «Що вплинуло на моє рішення?», спрямована на узагальнення та закріплення сформованого метакогнітивного досвіду. Її зміст був орієнтований на усвідомлення підлітками чинників, які впливають на формування власних суджень, зокрема емоційних реакцій, попереднього досвіду та зовнішніх підказок. Оскільки ця вправа виконувала підтримувальну та рефлексивно-закріплювальну функцію щодо основного психологічного впливу, у тексті роботи вона подається стисло. Повний сценарій усіх вправ першого тренінгового заняття, включно з інструкціями та прикладами запитань, подано в додатку Д.

Друге тренінгове заняття

Мета заняття полягала у розвитку здатності підлітків до рефлексивного аналізу власних суджень, усвідомлення логічних помилок і впливу суб'єктивних чинників на оцінювання інформації, а також у формуванні навички перевірки обґрунтованості власних висновків.

Структура другого тренінгового заняття була спрямована на поглиблення метакогнітивної роботи, розпочатої на попередньому етапі. Початковий етап заняття зосереджувався на актуалізації досвіду першого тренінгу та налаштуванні учасників на аналітичну роботу з власними судженнями. Основний етап був орієнтований на розвиток уміння аналізувати логіку міркувань, виявляти можливі суперечності та співвідносити власну позицію з альтернативними точками зору. Завершальний етап мав рефлексивно-узагальнювальний характер.

Ключовою вправою другого заняття стала вправа «Коментарі під дописом», організована у формі умовної ігрової ситуації, наближеної до повсякденного інформаційного досвіду підлітків. Учасникам пропонувалася змодельована ситуація обговорення у форматі «коментарів під дописом у соціальних мережах», у межах якої необхідно було проаналізувати висловлену позицію та оцінити її обґрунтованість. Підлітки визначали, на чому базується висновок автора коментаря, чи достатні надані аргументи, а також виявляли можливі узагальнення або логічні помилки. Такий ігровий формат дозволяв актуалізувати навички критичного аналізу суджень у знайомому для учасників контексті та переводити увагу з емоційного реагування на усвідомлену оцінку логіки міркувань.

Психологічний вплив вправи полягав у формуванні в підлітків уміння усвідомлено дистанціюватися від первинної емоційної реакції та переходити до аналізу логіки висловлених суджень. Робота в умовно ігровому форматі коментування дописів дозволяла актуалізувати автоматичні способи оцінювання інформації, характерні для повсякденного спілкування в соціальних мережах, і водночас створювала можливість для їх рефлексивного перегляду.

Учасники поступово навчалися відрізняти емоційно забарвлені коментарі від аргументованих висновків, перевіряти їхню обґрунтованість та усвідомлювати вплив логічних помилок і узагальнень. Це сприяло розвитку установки на критичний аналіз інформації, зниженню прийняття суджень «за замовчуванням» та підвищенню рівня саморефлексії у процесі мислення.

Поряд із провідною вправою другого тренінгового заняття в його структурі використовувалася друга, допоміжна рефлексивна вправа «Що змусило мене так думати?», спрямована на уточнення причин і підстав власних міркувань та закріплення навички аналізу логіки мислення. З огляду на підтримувальний характер цієї вправи, у тексті роботи вона подається стисло. Повний опис її змісту, ходу виконання та рефлексивних запитань подано в додатку Е.

Третє тренінгове заняття

Мета заняття полягала у розвитку здатності підлітків усвідомлювати вплив емоційного стану на процес мислення, формуванні навички регуляції емоційних реакцій у ситуаціях оцінювання інформації та зниженні імпульсивності прийняття рішень.

Структура третього тренінгового заняття була спрямована на інтеграцію когнітивного й емоційного компонентів мислення. Початковий етап заняття орієнтувався на актуалізацію досвіду попередніх тренінгів та налаштування учасників на усвідомлене спостереження за власними емоційними реакціями. Основний етап передбачав поглиблену роботу з виявленням взаємозв'язку між емоційним станом і характером суджень, а завершальний етап мав розгорнутий рефлексивно-узагальнювальний характер і був спрямований на осмислення отриманого досвіду.

Ключовою вправою третього заняття стала вправа «Мислю чи відчуваю?», спрямована на усвідомлення підлітками впливу емоційного стану на формування суджень і висновків. У межах виконання вправи учасникам пропонувалися типові життєві та інформаційні ситуації, що потребують швидкого оцінювання та прийняття рішень. Для зовнішньої фіксації

внутрішнього стану підлітки використовували дві картки різного кольору: синю («Мислю»), та червону («Відчуваю»). Після пред'явлення кожної ситуації учасники визначали, який процес був для них провідним у конкретний момент, і надалі обговорювали, як емоційна реакція вплинула на подальші мисленнєві дії.

Особлива увага у процесі роботи приділялася розрізненню первинної емоційної відповіді та логічного обґрунтування висновку, а також усвідомленню того, як інтенсивність емоцій може змінювати характер, швидкість і якість мислення. Ведучий акцентував увагу не на оцінюванні правильності реакцій, а на їх усвідомленні, підкреслюючи, що емоційна реакція є природною складовою пізнавального процесу, проте може потребувати подальшого регулювання.

Психологічний вплив вправи полягав у розвитку емоційної усвідомленості як важливого компоненту метакогнітивного контролю мислення. Учасники поступово починали помічати, що емоції можуть як спрощувати, так і спотворювати процес оцінювання інформації, а також впливати на імпульсивність суджень. Рефлексивне обговорення сприяло формуванню здатності дистанціюватися від первинної емоційної реакції та переходити до більш зваженого й усвідомленого опрацювання інформації. Таким чином створювалися психологічні передумови для регуляції власних мисленнєвих дій і прийняття більш обґрунтованих рішень.

Розгорнута рефлексивна частина заняття дозволяла підліткам усвідомити власні типові емоційно-мисленнєві патерни та співвіднести їх із попереднім досвідом тренінгової роботи. Повний сценарій вправи, інструкції для ведучого та рефлексивні запитання подано в додатку Ж.

Четверте тренінгове заняття

Мета заняття полягала в узагальненні та інтеграції сформованих упродовж тренінгової програми метакогнітивних навичок, усвідомленні підлітками змін у власному способі мислення та формуванні готовності застосовувати набутий досвід у повсякденних життєвих ситуаціях.

Четверте тренінгове заняття мало підсумковий, рефлексивний характер і було спрямоване на осмислення учасниками власного мисленнєвого розвитку. На відміну від попередніх занять, акцент робився не на виконанні нових завдань, а на усвідомленні змін, що відбулися у способі оцінювання інформації, формуванні суджень і прийнятті рішень. Заняття було орієнтоване на актуалізацію досвіду попередньої тренінгової роботи та налаштування підлітків на рефлексивне осмислення власних змін.

Ключовою вправою заняття стала рефлексивна вправа, побудована на аналізі змін у способі мислення головного героя улюбленого фільму або серіалу. Звернення до наративного матеріалу, значущого для підлітків, створювало безпечні умови для рефлексії та дозволяло розглядати зміни в мисленні опосередковано. У межах виконання вправи учасники виділяли ситуацію, у якій персонаж змінює спосіб мислення або прийняття рішення, та аналізували, які внутрішні установки або підходи зазнали трансформації.

Наступним кроком було співвіднесення виявлених змін мислення персонажа з власним досвідом учасників. У такому форматі підлітки мали змогу усвідомити, як змінився їхній власний спосіб мислення впродовж участі у тренінговій програмі, не вдаючись до прямого саморозкриття. Основна увага зосереджувалася не на емоційному обговоренні сюжету, а на рефлексії когнітивних змін і сформованих навичок. Важливо, що в межах виконання вправи увага учасників зосереджувалася не на обговоренні сюжету фільму чи особистому ставленні до персонажів, а на аналізі змін у способі мислення головного героя. Наголошувалося, що метою вправи не є переказ подій або емоційне обговорення медіаматеріалу. Аналіз обмежувався виокремленням одного значущого моменту, у якому простежувалася зміна способу прийняття рішення. Робота здійснювалася за заданою логікою рефлексії: визначення ситуації вибору, окреслення попереднього способу мислення героя, аналіз характеру змін і лише після цього – співвіднесення виявлених трансформацій із власним досвідом. Така регламентація дозволяла перевести увагу з емоційного реагування на рефлексивний аналіз когнітивних змін.

Психологічний вплив заняття полягав у закріпленні навичок метакогнітивного самостереження, усвідомленні індивідуальних змін у мисленні та формуванні суб'єктного ставлення до власних пізнавальних процесів. Рефлексивний характер роботи сприяв перенесенню набутих умінь критичного та усвідомленого мислення за межі тренінгової ситуації та їх застосуванню в реальному житті.

Повний опис вправи, інструкції для ведучого та рефлексивні запитання подано в **додатку И**.

Отже, розроблена тренінгова програма розвитку критичного мислення підлітків ґрунтувалася на метакогнітивному підході та була вибудована відповідно до логіки поступового ускладнення психологічного впливу - від усвідомлення власних мисленнєвих процесів до їх критичного аналізу, емоційної регуляції та інтеграції набутих навичок у повсякденну діяльність. Кожне тренінгове заняття виконувало визначену психологічну функцію і сприяло формуванню окремих компонентів критичного мислення, при цьому особлива увага приділялася рефлексивному осмисленню власних суджень, регуляції імпульсивних реакцій та розвитку здатності до усвідомленого контролю мислення. Така структура програми, поєднання аналітичних, ігрових і рефлексивних вправ, а також орієнтація на вікові особливості підлітків створювали психологічні передумови для стійкого формування критичного мислення.

Таким чином, розроблена тренінгова програма створила методичні та психологічні передумови для впровадження метакогнітивних підходів у роботу з підлітками, що дозволило перейти до їх практичної реалізації та подальшого аналізу ефективності щодо розвитку критичного мислення.

3.2 Впровадження метакогнітивних підходів та аналіз їхньої ефективності щодо розвитку критичного мислення у підлітків

Формувальний етап дослідження був спрямований на практичне впровадження розробленої тренінгової програми розвитку критичного

мислення підлітків із використанням метакогнітивних підходів. Реалізація програми здійснювалася в умовах закладу загальної середньої освіти та передбачала проведення серії групових тренінгових занять, орієнтованих на послідовну актуалізацію, розвиток і закріплення метакогнітивних механізмів мислення. Основна увага приділялася створенню психологічно безпечного освітнього середовища, у якому підлітки мали можливість усвідомлювати, аналізувати та рефлексувати власні пізнавальні дії без страху помилки чи оцінювання. Тренінгова програма реалізовувалася у форматі чотирьох послідовних занять тривалістю 45 хвилин кожне. Побудова занять відповідала логіці поступового ускладнення психологічного впливу: від усвідомлення власних мисленнєвих процесів до їх рефлексивного аналізу, емоційної регуляції та інтеграції сформованих навичок у повсякденну діяльність. Кількість вправ у межах кожного заняття була обмеженою, що дозволяло забезпечити глибше рефлексивне опрацювання отриманого досвіду.

Процес апробації тренінгової програми в умовах закладу загальної середньої освіти дозволив окреслити як її функціональні можливості, так і певні обмеження, зумовлені специфікою освітнього середовища. Проведення занять у межах академічної години, після або між навчальними заняттями, вимагало врахування рівня втомленості підлітків, їхньої навчальної завантаженості та готовності до рефлексивної діяльності. Це підтвердило доцільність використання обмеженої кількості вправ із чіткою структурою та достатнім часом для обговорення, що забезпечувало збереження уваги й залученості учасників без перевантаження.

Апробація програми засвідчила, що ефективність метакогнітивного тренінгу значною мірою залежить від створення психологічно безпечного простору, у якому підлітки можуть вільно висловлювати сумніви, припущення та помилки без страху оцінювання. У шкільному середовищі особливої ваги набуває роль ведучого як фасилітатора процесу мислення, а не джерела правильних відповідей. Найбільш продуктивними виявилися вправи, які були наближені до повсякденного досвіду підлітків і дозволяли працювати з

реальними способами мислення, а не з абстрактними правилами логіки. Такий формат сприяв поступовому включенню метакогнітивної рефлексії без опору та зниження мотивації.

Загалом результати апробації дозволяють розглядати розроблену тренінгову програму як таку, що є методично реалістичною та адаптованою до умов шкільного середовища. Вона не потребує спеціальних ресурсів або радикальної перебудови освітнього процесу, проте вимагає чіткого дотримання рефлексивної логіки занять і уважного ставлення до психологічних особливостей підлітків. Це створює передумови для використання метакогнітивних підходів у практиці шкільного психолога як інструменту підтримки розвитку критичного мислення.

У процесі практичної апробації тренінгової програми було зафіксовано, що значна частина підлітків на початкових етапах занять відчувала труднощі з розгорнутим вербальним висловленням власних міркувань. Учасникам було простіше відповідати на закриті запитання, виконувати тестові завдання або формулювати короткі, однозначні відповіді, ніж пояснювати хід своїх думок чи аргументувати власну позицію. Така особливість може бути пов'язана з віковими обмеженнями розвитку мовленнєвої рефлексії та переважанням у цьому періоді конкретних і ситуативних способів мислення. Обмеженість вербальних висловлювань не свідчила про відсутність рефлексивних процесів як таких, а радше про недостатню сформованість навичок їх мовленнєвого оформлення. У багатьох випадках підлітки усвідомлювали власні міркування не через розгорнуті відповіді, а через паузи, запитання для уточнення, перегляд початкової позиції або невербальні реакції, що вказує на відмінність між перебігом мислення та можливістю його повного вербального оформлення.

Виявлені труднощі доцільно розглядати з урахуванням вікової специфіки молодшого підліткового періоду. У віці 12-13 років відбувається лише початок переходу до більш складних форм мислення, пов'язаних із розвитком рефлексії, абстрагування та усвідомленого контролю когнітивних процесів. Хоча підлітки вже демонструють здатність до формально-операційних міркувань, ці процеси

залишаються недостатньо стійкими, ситуативними та значною мірою залежними від зовнішньої підтримки. Метакогнітивні уміння на цьому етапі перебувають у стані становлення, що проявляється у труднощах усвідомлення власних мисленнєвих стратегій і їх вербального оформлення. Крім того, для цього вікового періоду характерне поєднання зростаючої потреби в самовираженні з невпевненістю у власних судженнях, що може обумовлювати стриманість у відкритому висловлюванні міркувань. Таким чином, відносно помірний рівень прояву критичного мислення та обмежена активність підлітків у рефлексивному обговоренні можуть розглядатися як нормативні особливості вікового розвитку, а не як показник недостатньої ефективності тренінгового впливу.

У ході реалізації тренінгової програми простежувалася поступова зміна характеру включеності підлітків у роботу. Якщо на початкових заняттях учасники переважно дотримувалися пасивно-реактивної позиції та орієнтувалися на очікування оцінки з боку дорослого, то в подальшому зростала готовність до самостійного висловлення міркувань і участі в обговоренні. Навіть за умови лаконічних відповідей спостерігалось підвищення зацікавленості у процесі мисленнєвого пошуку, що проявлялося у прагненні уточнювати завдання, ставити запитання та повертатися до вже висловлених думок.

Аналіз ефективності впровадження метакогнітивних підходів здійснювався шляхом узагальнення результатів формувального впливу та якісних спостережень за змінами у способі мислення підлітків у процесі тренінгової роботи. Увага зосереджувалася на характеристиці психологічного впливу програми, зокрема на динаміці мисленнєвої активності, проявів рефлексії та особливостях реагування учасників у навчально значущих ситуаціях.

У процесі впровадження програми було зафіксовано поступове зростання здатності підлітків звертати увагу не лише на відповіді, а й на хід власного мислення. Учасники частіше починали зупинятися перед наданням остаточної

відповіді, уточнювати умови завдання, допускати можливість альтернативних варіантів та висловлювати сумніви щодо первинних висновків. Такі прояви свідчать про актуалізацію метакогнітивного моніторингу та формування установки на перевірку власних суджень.

Однією з помітних змін, що спостерігалися під час тренінгових занять, було зниження імпульсивності у висловленнях і рішеннях. Підлітки рідше реагували однозначно й категорично, поступово виявляючи готовність розглядати ситуацію з різних позицій. Це особливо проявлялося у вправах, що передбачали аналіз суджень інших осіб або обговорення альтернативних точок зору. Така динаміка свідчить про розвиток когнітивної гнучкості як важливого компонента критичного мислення.

Окремої уваги заслуговує роль групового формату тренінгової роботи в актуалізації метакогнітивних процесів. Спостереження показали, що саме обговорення альтернативних суджень, сумнівів і різних способів осмислення ситуацій створювало умови для активізації рефлексії. Взаємодія з ровесниками сприяла зниженню страху помилки та поступовому переходу від орієнтації на «правильну» відповідь до усвідомлення множинності можливих інтерпретацій. Таким чином, групова форма роботи виступала не лише організаційним, а й психологічним ресурсом розвитку критичного мислення.

Ефективність метакогнітивного підходу також виявлялася у зміні ставлення підлітків до помилки. Якщо на початкових етапах тренінгової роботи помилка сприймалася як ознака неправильності або невдачі, то в подальшому вона дедалі частіше розглядалася як привід для обговорення, уточнення або перегляду мисленнєвих припущень. Це створювало умови для формування більш відкритого й рефлексивного ставлення до власних пізнавальних дій.

Водночас слід зазначити, що зафіксовані зміни мали помірний характер і не проявлялися у вигляді різких або стабільних трансформацій мисленнєвих стратегій. У багатьох підлітків усвідомлене критичне мислення проявлялося ситуативно та значною мірою залежало від структури завдання й підтримки з боку ведучого. Це відповідає віковим особливостям підліткового періоду, для

якого характерне становлення метакогнітивних механізмів і поступовий перехід від зовнішньо підтримуваної рефлексії до внутрішньо зумовленої саморегуляції мислення.

Таким чином, результати впровадження тренінгової програми дозволяють оцінити використання метакогнітивних підходів як психологічно доцільний і перспективний напрям розвитку критичного мислення у підлітковому віці. Ефективність програми проявлялася не стільки у різкому зростанні рівнів досліджуваних показників, скільки у зміні способу мисленнєвого аналізу, формуванні установки на рефлексію та поступовому розширенні когнітивного репертуару учасників. Це підтверджує доцільність використання метакогнітивно орієнтованих тренінгових форм у практиці психологічного супроводу підлітків. Разом із тим результати впровадження програми слід інтерпретувати з урахуванням вікових особливостей підлітків і обмеженої тривалості формувального впливу.

Важливо зазначити, що ефективність впровадження метакогнітивних підходів у розвитку критичного мислення проявлялася не у вигляді усталених і стабільних навичок, а як процес формування передумов для подальшого мисленнєвого ускладнення. У більшості випадків критичне осмислення інформації активізувалося у межах структурованих ситуацій тренінгової взаємодії та за умови підтримки рефлексивної позиції з боку ведучого. Це свідчить про те, що на даному віковому етапі метакогнітивні механізми ще не набули повної автономності, проте продемонстрували чутливість до цілеспрямовано організованого психологічного впливу.

Отже, формувальний етап дослідження показав, що використання метакогнітивно орієнтованої тренінгової програми створює психологічні умови для розвитку критичного мислення підлітків і може розглядатися як ефективний початковий етап його цілеспрямованого формування в умовах шкільного середовища.

3.3 Практичні рекомендації для педагогів та батьків щодо розвитку критичного мислення у підлітків

Практична реалізація та апробація тренінгової програми розвитку критичного мислення дозволили не лише оцінити ефективність метакогнітивних підходів, а й окреслити низку умов, за яких формування критичного мислення у підлітків є найбільш ймовірним і психологічно доцільним. Спостереження за перебігом тренінгової роботи засвідчили, що розвиток критичного мислення у цьому віці не відбувається спонтанно і не зводиться до засвоєння окремих логічних операцій, а потребує спеціально організованого середовища, у якому мислення поступово набуває рефлексивного характеру.

Отримані результати показали, що здатність підлітків до критичного осмислення інформації значною мірою залежить від стилю взаємодії з дорослими, характеру запитань, які їм ставлять, а також від того, наскільки безпечною є ситуація висловлення власних думок і сумнівів. У процесі роботи стало очевидним, що надмірна орієнтація на правильну відповідь, однозначні оцінки або поспішні пояснення з боку дорослих можуть обмежувати розвиток самостійного мислення, тоді як підтримка запитань, пауз для роздумів і можливості змінювати власну позицію створює умови для його поступового ускладнення.

З огляду на це, доцільним є формулювання практичних рекомендацій, спрямованих на підтримку розвитку критичного мислення підлітків у повсякденному навчальному та сімейному контексті. Вони можуть бути використані педагогами й батьками як орієнтири для створення умов, що сприяють більш усвідомленому, рефлексивному й гнучкому способу мислення у підлітковому віці.

Практичні рекомендації для педагогів закладів освіти включають такі положення:

1. Важливо пам'ятати, що у процесі розвитку критичного мислення у підлітків доцільним є зміщення акценту з оцінювання виключно правильності

відповіді на аналіз ходу міркувань, за допомогою яких учень до неї дійшов. Спостереження, здійснені під час апробації тренінгової програми, засвідчили, що орієнтація лише на результат (“правильно- неправильно”) знижує готовність підлітків до самостійного аналізу та обговорення власних суджень, тоді як увага до процесу мислення сприяє формуванню рефлексивної позиції.

2. У навчальній взаємодії важливо створювати умови, за яких учень має змогу не лише повідомити відповідь, а й пояснити, як саме вона була сформована. Запитання типу «Як ти це зрозумів(ла)?», «На що ти спирався(лася)?», «Що викликало сумнів?» допомагають перевести увагу з кінцевого результату на мисленнєвий процес і активізують метакогнітивне усвідомлення. Навіть у випадках помилкової відповіді таке обговорення має цінність, оскільки дозволяє обачити логіку міркувань і виявити ті моменти, на яких виникають труднощі. У цьому контексті помилка може розглядатися не як показник неуспішності, а як ресурс для рефлексивного аналізу мислення. Помилкове судження створює ситуацію, у якій підліток отримує можливість зупинитися, переосмислити власні припущення та зіставити їх з альтернативними варіантами. Таке ставлення до помилки знижує страх негативної оцінки та поступово формує готовність переглядати власну позицію, що є важливою умовою розвитку критичного мислення.

3. У роботі з підлітками варто враховувати, що короткі або односкладні відповіді не обов'язково свідчать про відсутність міркувань, а часто відображають труднощі їх вербального оформлення. У таких випадках доцільним є не підвищення вимог до розгорнутості відповіді, а поступове її уточнення за допомогою м'яких запитань. Прийоми на кшталт «Можеш трохи пояснити, що маєш на увазі?», «Що для тебе тут було найважливішим?» сприяють розгортанню думки без тиску та знижують страх помилки. Такий підхід дозволяє зберегти пізнавальну активність учня і підтримує розвиток рефлексивного ставлення до власних суджень. Окрему роль у розвитку критичного мислення відіграє використання пауз і мовчання в навчальній взаємодії. Під час спостережень було помічено, що надмірне прагнення

дорослого швидко заповнити паузу поясненням або підказкою зменшує можливість самостійного осмислення завдання підлітком. Натомість дозвіл на коротке мовчання після запитання створює простір для внутрішнього обдумування і сприяє переходу від імпульсивної відповіді до більш усвідомленого міркування. Таким чином, пауза може розглядатися не як ознака труднощів, а як необхідний етап мисленнєвого процесу.

4. На розвиток критичного мислення у підлітків сприятливо впливає позитивне ставлення викладача до зміни позиції учня у ході обговорення. Перегляд первинної думки після уточнень або зіставлення з іншими поглядами є важливим показником рефлексивної активності, а не непослідовності. Заохочення фраз на зразок «Я передумав(ла), бо...», «Зараз бачу це інакше» допомагає підліткам сприймати зміну думки як природний результат мислення. Це поступово формує готовність до самокорекції та знижує орієнтацію на захист «правильності» будь-якою ціною.

5. Важливим чинником розвитку критичного мислення є характер запитань, які ставить педагог. Відкриті запитання, що не містять прихованої правильної відповіді, стимулюють самостійний аналіз і пошук аргументації. Запитання типу «Як ти це розумієш?», «Які ще варіанти можливі?», «Що могло б змінити твій висновок?» дозволяють уникнути нав'язування готових схем міркування та підтримують формування метакогнітивної позиції. Водночас надмірна кількість уточнюючих або навідних запитань може ускладнювати мислення підлітка, тому доцільним є дотримання балансу між підтримкою і простором для самостійного роздуму.

6. Важливою умовою розвитку критичного мислення у підлітків є створення психологічно підтримувальної атмосфери в освітньому процесі. Спостереження у межах тренінгової роботи показали, що надмірна орієнтація на контроль, порівняння та зовнішню оцінку може знижувати готовність підлітків до висловлення власних міркувань і обговорення альтернативних точок зору. Натомість атмосфера довіри, у якій допускаються сумніви, запитання й різні інтерпретації, сприяє більш активному залученню учнів до

мисленнєвого аналізу та рефлексії. Психологічно безпечне освітнє середовище передбачає, що учень не боїться помилитися або висловити неповністю сформовану думку. За таких умов зменшується орієнтація на швидку правильну відповідь і зростає готовність зупинитися, подумати та переглянути власні припущення. Практика показує, що підтримувальні коментарі педагога, спрямовані на процес мислення («Цікаво, як ти до цього дійшов», «Давай розберемося разом»), мають більший розвитковий ефект, ніж однозначні оцінки результату.

7. Особливої уваги потребує питання оцінювання в контексті розвитку критичного мислення. Традиційна система оцінювання, зорієнтована переважно на правильність і швидкість відповіді, часто підкріплює репродуктивні стратегії навчання та не стимулює рефлексивний аналіз. У зв'язку з цим доцільним є доповнення результативного оцінювання елементами процесуального підходу, за якого враховується логіка міркувань, здатність ставити запитання, аналізувати альтернативи та аргументувати власну позицію.

Роль сімейного оточення є суттєвою у формуванні ставлення підлітка до власного мислення, сумнівів і помилок. Спостереження показують, що стиль спілкування дорослих у повсякденних ситуаціях часто визначає, чи буде підліток готовий розмірковувати самостійно, ставити запитання та переглядати власну позицію. За таких умов розвиток критичного мислення відбувається не через прямі настанови, а через характер спільного обговорення подій, рішень і життєвих ситуацій.

У повсякденній взаємодії з підлітками важливим є вміння дорослого витримувати й приймати спосіб міркування дитини таким, яким він є на даний момент, навіть якщо думка здається неповною або суперечливою. Саме така позиція створює підґрунтя для поступового розвитку самостійності мислення та рефлексії.

У зв'язку з цим практичні рекомендації для батьків підлітків включають:

1. Уважне слухання, зацікавленість у самому ході роздумів і відмова від негайних висновків допомагають підліткові поступово усвідомлювати

власну логіку та внутрішні підстави рішень. Такий стиль спілкування зменшує напруження, пов'язане з потребою відповідати очікуванням дорослих, і створює умови для самостійного осмислення інформації та розвитку рефлексивної позиції.

2. Важливим є також ставлення батьків до помилок і зміни думки дитини. Сприйняття помилки не як поразки, а як приводу для обговорення та аналізу створює умови для більш відкритого мислення. Коли підліток має можливість без осуду сказати «Я помилився(лась)» або «Зараз думаю інакше», це сприяє формуванню готовності переглядати власні припущення й приймати альтернативні точки зору. Саме така гнучкість є однією з ключових ознак критичного мислення.

3. Особливу роль у розвитку критичного мислення є особистий приклад дорослих у ставленні до власних помилок і рішень. Демонстрація здатності визнавати помилки, аналізувати причини власних дій і переглядати попередні висновки формує у дитини досвід рефлексивного мислення ще з молодшого віку. У підлітковому віці такий досвід не завжди актуалізується безпосередньо, проте він виступає важливим підґрунтям для прийняття ідеї зміни позиції та самокорекції. Коли дорослий відкрито показує, що помилка не є загрозою авторитету, а природним елементом мисленнєвого процесу, це знижує страх помилки у підлітків і опосередковано підтримує розвиток критичного й рефлексивного ставлення до власних суджень.

4. Доцільним є терпляче ставлення дорослого до пауз у мовленні, які часто відображають процес внутрішнього обдумування, а не розгубленість або небажання відповідати. Надмірне прагнення швидко заповнити ці паузи (шляхом підказок або завершення фраз за підлітка) може знижувати його самостійність у формуванні думки та перешкоджати розвитку метакогнітивного контролю. Також варто утримуватися від емоційно загостреної реакції на характерні для підліткового віку прояви типу «я все знаю», які нерідко є не проявом самовпевненості, а маркером внутрішнього пошуку ідентичності та потреби в автономії. Спокійне й приймальне ставлення дорослого у таких

ситуаціях створює умови для більш відкритого обговорення і сприяє поступовому формуванню здатності до самостійного, обґрунтованого та гнучкого мислення.

5. У повсякденному спілкуванні з підлітками доцільно уникати поспішних оцінок, однозначних висновків щодо подій або вчинків. Категоричні твердження з боку важливих дорослих можуть обмежувати простір для самостійного аналізу і сприяти запозиченню готових думок замість їх осмислення. Натомість відкритий обмін міркуваннями, у якому допускаються різні погляди та сумніви, створює сприятливе підґрунтя для розвитку самостійного й усвідомленого ставлення до інформації.

Водночас важливо враховувати, що у підлітковому віці мислення ще перебуває на стадії формування і часто має ситуативний характер. Тому підтримка з боку батьків має бути ненав'язливою та послідовною, без надмірного контролю або вимог до негайної аргументованості. Навіть короткі відповіді, паузи або невпевнені висловлювання можуть свідчити не про відсутність думки, а про процес її осмислення. Терпіння до такого процесу є важливою умовою формування критичного мислення в підлітковому віці.

Загалом сімейне середовище може виконувати функцію простору для безпечного обговорення, у якому підліток вчиться мислити, сумніватися, ставити запитання та змінювати власну позицію без страху осуду. Саме поєднання підтримки, відкритості та поваги до мисленнєвих зусиль дитини створює умови для поступового становлення критичного мислення як особистісної якості.

Таким чином, розвиток критичного мислення у підлітковому віці потребує узгоджених зусиль з боку педагогів і батьків, спрямованих не на формування «правильних» відповідей, а на підтримку самого процесу мислення. Створення психологічно безпечної атмосфери, увага до ходу міркувань, терпиме ставлення до помилок і змін позиції, а також повага до мисленнєвих зусиль підлітка виступають ключовими умовами становлення рефлексивного й усвідомленого ставлення до інформації. Запропоновані

рекомендації не мають універсального характеру, проте можуть слугувати практичними орієнтирами для організації такого навчального та сімейного середовища, у якому критичне мислення формується поступово, у відповідності до вікових можливостей і психологічних потреб підлітків.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі кваліфікаційної роботи розкрито корекційно-рекомендаційний аспект розвитку критичного мислення у підлітків 12-13 років із використанням метакогнітивних підходів. Основну увагу було зосереджено на розробці, теоретичному обґрунтуванні та практичній апробації тренінгової програми, спрямованої на актуалізацію усвідомленого ставлення підлітків до власних мисленнєвих процесів.

На підставі положень теорії метакогніції та з урахуванням вікових особливостей підліткового періоду, було обґрунтовано доцільність використання метакогнітивно орієнтованих тренінгових форм як психологічного засобу розвитку критичного мислення. Запропонована програма будувалася відповідно до логіки поступового ускладнення психологічного впливу: від усвідомлення власних мисленнєвих дій до їх рефлексивного аналізу, регуляції та інтеграції у повсякденний досвід підлітків.

Апробація тренінгової програми в умовах закладу загальної середньої освіти засвідчила її методичну реалістичність та адаптованість до освітнього середовища. Отримані результати вказують на те, що розвиток критичного мислення у підлітковому віці значною мірою залежить від створення психологічно безпечного простору, характеру взаємодії з дорослими та орієнтації навчальної роботи не лише на результат, а й на процес мислення. Виявлено, що метакогнітивні механізми на цьому етапі розвитку ще не мають стабільного характеру, проте є чутливими до цілеспрямованого психологічного впливу.

Аналіз ефективності впровадження програми показав, що позитивні зміни проявлялися переважно у формуванні передумов критичного мислення:

зростанні рефлексивної активності, зниженні імпульсивності суджень, розширенні готовності до перегляду власної позиції та використання альтернативних способів осмислення інформації. Водночас зафіксована динаміка мала помірний і ситуативний характер, що узгоджується з віковими закономірностями становлення мисленнєвої саморегуляції у підлітків.

На основі результатів формувального етапу було розроблено практичні рекомендації для педагогів і батьків, спрямовані на підтримку розвитку критичного мислення у підлітковому віці. Рекомендації ґрунтуються на спостереженнях за реальною взаємодією підлітків з навчальними завданнями та дорослими і акцентують увагу на важливості підтримувальної атмосфери, уваги до ходу міркувань, терпимого ставлення до помилок і змін позиції, а також ролі особистого прикладу дорослих у формуванні рефлексивного ставлення до мислення.

Зміст третього розділу підтверджує доцільність використання метакогнітивних підходів як перспективного напрямку психологічного супроводу розвитку критичного мислення у підлітковому віці та логічно узгоджується з теоретичними положеннями першого розділу і результатами емпіричного дослідження, наведеними у другому розділі кваліфікаційної роботи.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено комплексне психологічне дослідження особливостей розвитку критичного мислення у підлітковому віці з урахуванням когнітивних, рефлексивних і особистісно-регуляторних чинників. Критичне мислення розглядається як важливий психологічний ресурс і чинник психологічної стійкості особистості підлітка, що забезпечує здатність усвідомлено сприймати й оцінювати інформацію, протистояти імпульсивним впливам, регулювати власні судження та зберігати відносну автономність у ситуаціях невизначеності й соціального тиску. В умовах сучасного інформаційного середовища розвиток критичного мислення набуває особливої значущості, оскільки сприяє формуванню відповідального ставлення до власних рішень і знижує вразливість підлітків до маніпулятивних і стереотипізованих впливів.

У процесі виконання першого завдання дослідження було проаналізовано основні психологічні підходи до розуміння критичного мислення. Установлено, що в сучасній науці воно трактується як інтегративне утворення, що поєднує когнітивні операції, метакогнітивні процеси та особистісно-регуляторні механізми. Доведено, що критичне мислення має виразний рефлексивний характер і пов'язане з когнітивною гнучкістю, самоконтролем, здатністю до оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень, а також виконує функцію психологічного захисту в умовах інформаційного впливу, сприяючи формуванню психологічної стійкості підлітка як особистості.

У процесі виконання другого завдання було охарактеризовано вікові та когнітивні особливості підлітків. Встановлено, що підлітковий вік є суперечливим етапом розвитку, у якому поєднуються зростання здатності до абстрактного мислення, формування елементів формально-операційного міркування та розвиток рефлексії -з одного боку, і емоційна нестабільність, імпульсивність та недостатня сформованість механізмів саморегуляції - з іншого. За таких умов критичне мислення перебуває у стані становлення, має

ситуативний характер і значною мірою залежить від зовнішніх умов, організації діяльності та підтримки з боку дорослих.

У межах виконання третього завдання визначено психологічні чинники розвитку критичного мислення у підлітковому віці. Встановлено, що його формування зумовлюється взаємодією таких характеристик, як рівень рефлексивності, розвиток метакогнітивних умінь, когнітивна гнучкість та емоційна регуляція. Доведено, що здатність до критичного осмислення інформації пов'язана з умінням переглядати власні судження, витримувати невизначеність і протистояти зовнішньому інформаційному впливу, тоді як недостатній розвиток цих якостей зумовлює імпульсивність мислення і підвищену навіюваність.

У процесі виконання четвертого завдання дослідження було емпірично вивчено особливості розвитку критичного мислення у підлітків. Результати емпіричного дослідження показали, що для більшості підлітків 12-13 років характерний низький або середній рівень розвитку критичного мислення та рефлексивності. Така структура показників свідчить про недостатню цілісність і стійкість процесів критичного осмислення інформації, труднощі у здійсненні системного аналізу та обмежені можливості самокорекції мислення. Виявлені особливості загалом відповідають віковим закономірностям когнітивного розвитку підлітків і вказують на те, що узагальнені та рефлексивні способи аналізу інформації перебувають на стадії становлення.

Формувальний етап дослідження засвідчив, що критичне мислення у підлітковому віці є чутливим до організованого психологічного впливу, зокрема до метакогнітивно орієнтованих тренінгових форм роботи. Під час апробації програми було зафіксовано помірні позитивні зрушення, які проявлялися у зростанні рефлексивної активності, зниженні імпульсивності суджень, підвищенні готовності до сумнівів і перегляду первинних висновків. Водночас, отримані зміни мали нестійкий і переважно ситуативний характер, що відображає вікову специфіку становлення мисленнєвої саморегуляції у підлітків.

Аналіз ефективності психологічного впливу дає підстави розглядати метакогнітивні підходи не як засіб швидкого формування готових навичок критичного мислення, а як механізм актуалізації та поступового становлення його внутрішніх психологічних чинників. У результаті формувального впливу критичне мислення починає проявлятися не у вигляді стійких умінь, а як зростання усвідомленості власних мисленнєвих дій, чутливості до сумнівів, готовності до внутрішнього перегляду суджень і регуляції пізнавального процесу. Така динаміка свідчить про закладення психологічного підґрунтя критичного мислення, розвиток якого потребує подальшої підтримки та часу.

У процесі виконання п'ятого завдання сформульовано практичні рекомендації щодо розвитку критичного мислення у підлітків. Встановлено, що ефективний психологічний супровід передбачає розвиток рефлексії, метакогнітивних умінь, підтримку пізнавальної самостійності, стимулювання сумнівів і відкритого обговорення. Важливе значення має створення освітнього середовища, яке сприяє усвідомленому аналізу інформації та формуванню відповідального ставлення до власних суджень.

Практичне значення кваліфікаційної роботи полягає у розробці рекомендацій для педагогів та батьків, спрямованих на підтримку розвитку критичного мислення підлітків у навчальному й сімейному контексті. Запропоновані рекомендації орієнтують дорослих на уважне ставлення до мисленнєвих зусиль підлітка, підтримку сумнівів і запитань, повагу до процесу формування думки та особистий приклад рефлексивного ставлення до власних рішень і помилок.

Узагальнюючи результати роботи, можна дійти висновку, що розвиток критичного мислення у підлітковому віці є багатовимірним, динамічним і контекстно зумовленим процесом, тісно пов'язаним із формуванням психологічної стійкості особистості. Отримані результати розширюють наукові уявлення про психологічні механізми критичного мислення у підлітків та створюють підґрунтя для подальших теоретичних і прикладних досліджень, а

також для вдосконалення практики психологічного супроводу розвитку мислення в цьому віковому періоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архіпова Є. О., Ковалевська О. В. Критичне мислення як складова розумової діяльності в умовах інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2017. № 3. С. 34–38.
2. Барабаш О., Глинянюк Н. Психологічні умови розвитку критичного мислення особистості. *Психологія і суспільство*. 2018. № 11. С. 3–7.
3. Бочелюк В. Й. Психологічні механізми розвитку особистості підлітка : монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2017. 424 с.
4. Бордіяну О. В., Чаркіна О. А. Рефлексивні механізми розвитку самосвідомості у підлітковому віці. *Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному та освітньому просторі суспільства*. Кам'янець-Подільський, 2023. С. 357–358.
5. Бородіна Н. Шляхи розвитку критичного мислення. *Філософія та гуманізм*. 2017. № 1. С. 29–37.
6. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. 340 с.
7. Гнатюк Л. М. Когнітивний розвиток підлітків у контексті становлення критичного мислення. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Вип. 13. С. 42–48.
8. Горбенко Ю. Л. Рефлексія та критичне мислення особистості в інформаційному суспільстві. *Технології розвитку інтелекту*. 2021. Т. 5. № 1. – URL : https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/index (Дата звернення 15.02.2026)
9. Горяїнов А. В. Критичне мислення як психологічний феномен сучасної освіти. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2021. № 49. С. 112–120.
10. Громова Н. М. Психологічні особливості установки на критичне мислення. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, вип. 27. С. 45–53.
11. Журавльова Н. Ю. Психологічні умови розвитку рефлексивності у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 7, вип. 44. С. 80–87.

12. Іллющенко С. Ю. Структура рефлексивної компетентності особистості в сучасній психологічній науці. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці*. Одеса, 2021. С. 112–118.
13. Карась А. Ф. Критичне мислення як чинник психологічної стійкості особистості. *Наукові записки НаУКМА. Психологія*. 2020. Т. 3. С. 19–26.
14. Каряка І. В., Дайлідоніс А. О., Коваленко О. О. Особливості стилів мислення в підлітковому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 2. С. 120–125.
15. Казаченко Н. П. Критичне мислення: межі та оптимальні шляхи розвитку. *Актуальні проблеми духовності*. 2020. Вип. 21. С. 204–228.
16. Кобільник Б., Гізур А. Роль інформаційно-психологічних впливів у інформаційній війні. *Актуальні задачі та досягнення у галузі кібербезпеки : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Кропивницький, 23–25 листопада 2016 р.)*. Кропивницький, 2016. С. 28–29.
17. Кравченко О. В. Метакогнітивні стратегії як ресурс розвитку мислення учнівської молоді. *Психологічний часопис*. 2021. № 3. С. 52–60.
18. Кремень В. Г. (ред.). Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : колективна монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 300 с.
19. Литвинчук Л. М. Саморегуляція мислення в підлітковому віці: психологічний аналіз. *Психологія особистості*. 2017. № 1. С. 94–101.
20. Мельник Н. В. Критичне мислення як складник особистісного розвитку школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23. С. 134–141.
21. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В. Когнітивні стилі та їх роль у навчальній діяльності підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2018. Вип. 2. С. 58–64.
22. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Вип. 8. С. 84–98.

23. Рибчук О. Критичне мислення як предмет філософських та психологічних досліджень. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. С. 128–135.
24. Руденко Н. М. Психологічні детермінанти розвитку мислення в підлітковому віці. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 91–99.
25. Савчин М. В. Рефлексивність як чинник розвитку особистості. *Психологічний часопис*. 2018. № 1. С. 5–19.
26. Сергієнко В. В. Усвідомленість та рефлексія як чинники критичного мислення. *Психологія свідомості*. 2020. № 4. С. 33–41.
27. Симоненко С., Грек О. Критичне мислення як компонент інформаційно-психологічної безпеки особистості. *Наука і освіта*. 2022. № 4. С. 98–105.
28. Симоненко С., Грек О. Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки студентів. *Наука і освіта*. 2022. № 4. С. 110–118.
29. Свіденська Г. М. Особливості формування і розвитку самосвідомості на етапі переходу від підліткового до юнацького віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 4. С. 148–153.
30. Титаренко Т. М. Рефлексивний потенціал особистості в умовах соціальних змін. *Психологічний часопис*. 2018. № 1. С. 5–19.
31. Токарева Н. М. Розвиток критичного мислення в умовах освітніх трансформацій. *Психологія управління освітнім процесом*. 2020. С. 586–588.
32. Федоренко О. С. Психологічні умови формування аналітичного мислення у підлітків. *Наука і освіта*. 2021. № 5. С. 102–108.
33. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика особистісної зрілості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20(2). С. 276–286.
34. Цьома Н. С. Сутність та структура критичного мислення. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2018. № 2. С. 77–84.

35. Шквир О. В. Психологічні особливості розвитку критичного мислення школярів. *Молодь і ринок*. 2019. № 4. С. 27–32.
36. Шквир О., Ксьондзик Л. Технологія розвитку критичного мислення школярів: авторський проєкт. *Молодь і ринок*. 2022. № 3. С. 45–52.
37. Шматок А., Психологічні особливості розвитку критичного мислення у підлітків. *Психолого-педагогічний супровід здобувачів закладів професійної освіти в умовах війни та післявоєнної адаптації Матеріали науково-практичного семінару*. Біла Церква. БІНПО, 2026. С. 228-231.
38. Шопша М., Норець Є. Захисні механізми психічного захисту в юнацькому віці. *Science in the modern world: innovations and challenges : Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference (Toronto, October 24–26, 2024)*. Toronto, 2024. P. 412–418.
39. Щербак Т. І. Роль рефлексії у розвитку когнітивних здібностей особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 12, вип. 18. С. 60–67.
40. Ян Ц., Свідло Т. М., Сторожик М. І. Роль критичного мислення у формуванні громадянської свідомості. *Вісник гуманітарних наук*. 2025. № 9. С.
41. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E. et al. Strategies for teaching students to think critically. *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 85(2). P. 275–314.
42. Aleven V., Roll I., McLaren B. M. Metacognition and education. *Educational Psychologist*. 2017. Vol. 52(1). P. 1–6.
43. Dunlosky J., Rawson K. A., Marsh E. J. et al. Improving students' learning with effective learning strategies. *Psychological Science in the Public Interest*. 2019. Vol. 14(1). P. 4–58.
44. Facione P. A. *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment, 2020.
45. Fisher A., Scriven M. Critical thinking reconsidered. *Educational Philosophy and Theory*. 2016. Vol. 48(7). P. 707–719.
46. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*. 2016. Vol. 71(8). P. 906–911.

47. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26(1). P. 1–26.
48. Halpern D. F. Teaching for transfer: Metacognitive foundations of critical thinking. *Educational Psychology Review*. 2017. Vol. 29(2). P. 1–17.
49. Kuhn D. A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*. 2019. Vol. 48(5). P. 1–10.
50. Lai E. R. Metacognition: A literature review. *Pearson Research Report*. 2016.
51. Moshman D. Adolescent reasoning and metacognition. *Current Directions in Psychological Science*. 2018. Vol. 27(3). P. 189–194.
52. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 52. P. 14–25.
53. Sternberg R. J. Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success. *Educational Psychologist*. 2018. Vol. 53(2). P. 1–12.
54. Zohar A., Barzilai S. Metacognition in education: A review. *Studies in Science Education*. 2015. Vol. 51(2). P. 159–211.
55. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychologist*. 2017. Vol. 52(2). P. 1–12.

ДОДАТКИ**Додаток А****Тест критичності мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко)**

Інструкція: В усіх завданнях (крім першого) виберіть і позначте один найбільш правильний (відповідний) варіант відповіді. У першому завданні відзначте найменш правильний (відповідний) варіант відповіді. На виконання відводиться 30 хвилин і завдання, на які не вистачило часу, вважаються невіршеними.

Тестовий матеріал

1. Ви провели успішний пошук роботи, і тепер у Вас є три різних пропозиції на вибір. Що можна зробити, щоб найбільш ретельно вивчити потенційних роботодавців?

- a) Дослідити їх веб-сайти.
- b) Подивитися новини, щоб з'ясувати, чи згадуються в них дані компанії.
- c) Дослідити їх фінансове становище.
- d) Поговорити з людьми, які вже там працюють.

2. Який висновок є найкращим для судження, що починається словами: «вісім чоловік в моєму класі ...»?

- a) люблять тефтелі, значить, і мені слід їх любити.
- b) живуть в південній частині міста, тому я теж повинен там жити.
- c) з тих, хто готувався по конспекту Андрія, отримали «задовільно», тому я отримаю таку ж оцінку.
- d) з тих, хто вже познайомився з новим директором школи, йому симпатизують, тому мені він теж сподобається.

3. Що із запропонованого нижче НЕ є прикладом техніки переконання?

Продовження додатку А

- a) Джинси тигрового забарвлення можна придбати у вашому місцевому гіпермаркеті.
- b) Найкращі матері готують з соусами «Торчин».
- c) Голосуйте за мене, і я обіцяю, що наші школи стануть краще. Мій опонент просто хоче скоротити шкільний бюджет.
- d) Наші шини не тільки гарніші, вони також краще поведуть себе на дорозі.

4. Що звучить як аргумент?

- a) Мені наснилося, що я отримав трійку за іспит з біології, а потім це сталося насправді. Щоб наступного разу я міг отримати оцінку краще, мені повинен наснитися більш позитивний сон.
- b) Ганна хотіла краще водити машину, тому вона пішла на уроки водіння і вивчила керівництво по автомобілях. Її водіння дійсно покращилося.
- c) Після штормового вітру в минулому жовтні з дерев опало все листя. Тоді-то я і дізнався, що листя опадає через вітер.
- d) Коли Максим зрозумів, що застудився, він почав приймати Coldrex. Через чотири дні він відчув себе набагато краще завдяки прийому Coldrex.

5. Ви намагаєтеся вибрати один з трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, з двома дверима седан або міні-позашляховик. Що не є прийнятним критерієм для вибору?

- a) Ціна.
- b) Витрата палива.
- c) Тиск в шинах.
- d) Об'єм багажника.

6. Яке з рішень прийнято тільки на основі емоцій?

Продовження додатку А

a) Ви нелюбите зиму, тому, хоча це занадто дорого для Вас, Ви обираєте відпустку на Багамах.

b) Школа закривається після загрози застосування бомби.

c) Доходи Вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищі, ніж очікувалося.

d) Вам потрібен новий міксер, тому Ви переглядаєте оголошення в газеті і купуєте його, коли на нього з'являється знижка.

7. В якому випадку краще сходити в бібліотеку, ніж провести пошук по Інтернету?

a) Ви пишете звіт про недавні рішення Верховного Суду своєї країни.

b) Ви хочете дізнатися історію ефективності акцій, які збираєтеся придбати на фондовому ринку.

c) Вам потрібно порівняти процентні ставки декількох банків.

d) Ви хочете більше дізнатися про старе планування вашого міста.

8. Ви читаєте в газеті про переговори по зарплаті за участю працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їх вимоги про підвищення зарплат і пільг не будуть задоволені. Що з переліченого нижче представляє висновок з цього сценарію?

a) Платежі зі страхування здоров'я дуже дорогі.

b) У найближчі кілька тижнів ціна на бензин спровокує підвищення цін на квитки.

c) Людям, які їздять на автобусі, слід шукати можливу транспортну альтернативу.

Продовження додатку А

d) Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги по зарплаті.

9. Що невірно в цьому судженні: «Ви думаєте, що нам потрібні нові правила за контролем забруднення повітря? Я вважаю, що у нас і так забагато правил. Політики тільки і роблять, що ухвалюють нові обмеження і контролюють нас все більше. Це пригнічує. Безумовно, нам не потрібні ніякі нові правила»?

a) Той хто говорить не дбає про навколишнє середовище.

b) Той хто говорить змінив тему розмови.

c) Той хто говорить балотується на політичну посаду.

d) Той хто говорить нічого не розуміє в проблемі забруднюючих викидів.

10. На що Вам не слід спиратися, роблячи оціночне судження?

a) Інтуїція.

b) Здоровий глузд.

c) Чутки.

d) Минулий досвід.

11. Яке твердження представляє оціночне судження замість факту?

a) Моя презентація була чудова. Я впевнений, що мій начальник тепер мене підвищить.

b) Моя презентація була чудова. Всі клієнти сказали мені, що їм сподобалося.

c) Моя презентація була чудова. Вона заслужила премію від керівництва.

d) Моя презентація була чудова. Це було відзначено саме так на моїй атестації.

12. Ваша мрія – провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, Ви вирішили, що для цієї поїздки необхідно 6000 \$. Яким способом найкраще досягти цієї мети?

Продовження додатку А

- a) Скоротити дискреційні витрати (понад життєво необхідних) на 200 \$ в місяць і накопичити грошей.
- b) Попросити членів сім'ї і друзів подарувати гроші на поїздку.
- c) Продати свій автомобіль, щоб фінансувати поїздку.
- d) Підшукати більш розумне в грошовому відношенні місце для проведення відпустки.

13. Що невірно в наступному судженні? «Україна – любіть її або їдьте звідси!»

- a) Немає нічого неправильного в цьому судженні.
- b) Воно має на увазі, що якщо Ви їдете з країни у відпустку, Ви її не любите.
- c) Воно не говорить Вам про те, як любити її.
- d) Воно пропонує тільки два варіанти, коли насправді їх набагато більше.

14. Яка з цих ситуацій НЕ потребує вирішення проблеми?

- a) Коли Ви принесли новий комп'ютер додому, Ви виявили, що в коробці немає миші.
- b) Коли Вам повернули фотографії після друку, виявилось, що вони не Ваші.
- з) Всі в вашому колективі хочуть влаштувати свято в ресторані «Зустріч», але Ви їли там тільки вчора ввечері.
- d) Начальник просить Вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, але сьогодні – день народження Вашого сина і Ви обіцяли повести його ввечері на футбол.

15. Який варіант Інтернет-сайту, швидше за все, надає найоб'єктивніше інформацію про Авраама Лінкольна?

- a) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html: домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство А. Лінкольна.

Продовження додатку А

- b) www.southerpower.org/assassinations: сайт конфедеративних групи (прихильники рабства під час війни Півночі та Півдня) про відомі політичні вбивства, переважно присвячений А.Лінкольну (який виступав проти рабства).
- c) www.lincolndata.edu: сайт групи збереження історичної спадщини, яка заархівувала всю переписку А. Лінкольна.
- d) www.alincoln-library.com: президентська бібліотека в Спрінгфілді, Іллінойс, присвячена біографії шістнадцятого президента.

16. Що є найбільш вірогідною причиною наступного: «Наша хокейна команда була непереможною в цьому сезоні»?

- a) У інших команд немає нової хокейної амуніції.
- b) У нас є новий тренер, який посилено працює з нашою командою.
- c) Деякі члени нашої команди провели це літо в хокейному таборі.
- d) Я одягав свій щасливий светр перед кожною грою.

17. Що невірно в «логіці» наступного твердження: «Як Ви можете вірити його свідченням? Він же – засуджений злочинець!»?

- a) Факт, що людина, яка дає свідчення і була визнана винною у злочині, не означає, що вона бреше.
- b) Засуджений злочинець не може свідчити в суді.
- c) У людини, що говорить є упередженість проти злочинців.
- d) Хто говорить, очевидно, не відвідував юридичну школу.

18. Що з нижченаведеного є обґрунтованим судженням?

- a) Я отримав на іспиті «відмінно». Вчора ввечері я дуже втопився, хоча всього лише вчився. Щоб і далі отримувати «відмінно» мені потрібно перестати так напружено вчитися.

Продовження додатку А

b) Ваш автомобіль погано їде. Ви тільки що намагалися пояснити новому механіку, що Вам потрібно замінити масло. Б'юся об заклад, що він – причина Ваших автомобільних проблем.

с) Я не пилососив вже кілька тижнів. У мене з'явилося багато бруду і пилу по всій підлозі, а моя алергія загострилася. Якщо я хочу, щоб в будинку було чистіше, мені потрібно частіше пилососити.

d) Футбольна команда «Ворскла» (Полтава) ніколи не виграла Кубок УЄФА. Нещодавно вони виграли Кубок України. «Ворскла» скоро знову програє в Лізі Європи.

Прочитайте текст і дайте відповідь на два наступних питання.

«Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки повели мене в акваріум, і це мене зачепило. А в коледжі я отримала практику на океанському дослідному рейсі і вирішила спеціалізуватися в океанографії. Поїздка спонсорувалася Службою Дослідження планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних типів мікроскопічних рослин і тварин, щоб подивитися, чи впливає на морську екосистему збільшення кількості рибалок. Наша група була розділена на дві команди для збору різних видів планктону. Працювати з фітопланктоном, особливо з синьо-зеленими водоростями, було здорово. Ми вимірювали рівень хлорофілу у воді, щоб визначити, де і в яких кількостях є фітопланктон. Працювалося добре, так як вода була прозорою, без каламуті і бруду».

19. Що таке фітопланктон?

- a) Інша назва хлорофілу.
- b) Мікроскопічна рослина.
- c) Мікроскопічна тварина.

Продовження додатку А

d) Вид риби.

20. Автор каже, що її дослідницька група з'ясувала, чи призвело збільшення кількості рибалок в зоні вивчення до:

a) позитивного впливу на місцеву економіку.

b) виснаження рибних ресурсів.

c) збільшення роботи для морських біологів.

d) негативного впливу на стан навколишніх вод.

21. Ви хочете продати свій автомобіль трирічної давнини і придбати новий. Який Інтернетсайт швидше за все надасть найкращу інформацію про те, як продати старий автомобіль?

a) www.autotrader.com: останні ціни і огляди нових та старих машин; поради щодо обґрунтування ціни.

b) www.betterbusinessbureau.org: безкоштовна споживча та бізнес-освіта; консультування перед початком нового бізнесу.

c) www.newwheels.com: дослідження кожної марки і моделі серед останніх пропозицій світового автомобільного ринку.

d) www.carbuyingtips.com: все, що Вам потрібно знати, перш ніж купити нову машину.

22. Яке з цих пояснень найбільш слабке?

a) Ціни на бензин настільки високі, що багато людей більше не будуть їздити в далекі подорожі.

b) Завтра я не зможу одягти свою нову сорочку, тому що вона зараз в пранні.

c) Домашня робота Василя не була готовою до терміну, тому, що він не здав її вчасно.

Продовження додатку А

d) У цьому році у нас немає нових підручників, тому що шкільний бюджет був урізаний.

23. Яка з цих проблем є найбільш серйозною?

a) Ваш викладач хворий і пропустить заняття вранці, коли Ви збиралися здати складний іспит.

b) Ви втрачаєте копію Вашого розкладу і забуваєте підготуватися до серйозного іспиту.

c) Ви не можете знайти одну з книг, які потрібні для підготовки до серйозного іспиту.

d) Важливий іспит виявився складнішим, ніж Ви могли подумати, і включає питання, до яких Ви не готувалися.

24. Який з цих доводів найбільш важливий при оцінці інформації, знайденої в мережі Інтернет?

a) Автори, що публікуються в мережі Інтернет, як правило, менш компетентні, ніж ті, що публікуються у пресі.

b) Інтернет-автори зазвичай упереджені.

c) Будь-хто може опублікуватися в мережі Інтернет; немає гарантії в тому, що матеріал буде об'єктивним.

d) Друкована інформація майже завжди більш точна, ніж Інтернет-інформація.

25. Що невірно в наступному судженні? «Американські студенти не згодні, щоб буквена система оцінок успішності замінювалося на цифрову. Вони побоюються, що так можна дійти до того, що у них заберуть імена і будуть звертатися до них за номерами!»

a) Висновок є занадто надмірним.

Продовження додатку А

- b) Немає нічого неправильного в цьому твердженні.
- c) Студенти не повинні брати участь в обговоренні системи оцінювання в їхньому навчальному закладі.
- d) Судження не пояснює, чому керівництво хоче позбутися буквених оцінок.

26. У чому дійсно полягає проблема, а не просто якийсь її вторинний наслідок?

- a) Ваш банк стягує за користування кредитом 4% від кожної суми.
- b) Ваш ліміт по кредитній карті вичерпався, коли Ви хотіли розрахуватися нею в магазині.
- c) Щомісяця Ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте.
- d) Минулого місяця п'ята частина Вашої зарплати пішла тільки на погашення відсотків по кредитах.

27. Яка фраза є прикладом гіперболи?

- a) У досконалому світі не було б війн.
- b) Цей наряд налякав би й шкіру кішки.
- c) Ви не найкращий кухар в світі.
- d) Він їздить майже так само швидко, як гонщик в гонках Наскар.

Ключ до методики: В таблиці наведені варіанти (літери) правильних відповідей. За кожний збіг з ключем випробуваному нараховується один бал. Показником по тесту є сума балів (правильних відповідей). При цьому якщо випробуваний не встиг виконати якісь завдання за 30 хвилин, вони вважаються невірними.

Продовження додатку А

1. b	8. c	15. d	22. c
2. c	9. b	16. b	23. b
3. a	10. c	17. a	24. c
4. b	11. a	18. c	25. a
5. c	12. a	19. b	26. c
6. a	13. d	20. d	27. b
7. d	14. c	21. a	

Інтерпретація Дуже високі результати по тесту свідчать про те, що в даного індивіда розвинені практично всі операції критичного мислення – логіка, індукція, дедукція, рефлексія, контроль над емоціями, що спотворюють прийняття рішень. Високі результати по тесту означають, що даний індивід володіє більшістю (80-90%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, контролю над емоціями. Середні результати по тесту означають, що даний індивід володіє значною кількістю (30-70%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, здатністю до критичного аналізу інформації. Низькі показники по тесту свідчать, що даний індивід не володіє достатньою кількістю навичок критичного мислення (менше 30%), що призводить до частих помилок, невдалих рішеннях, нагромадження проблем в роботі та життєдіяльності в цілому. Дуже низькі результати по тесту свідчать, що даний індивід справляється тільки з 10-20% завдань, що вимагають застосування критичного мислення.

Шкала вимірювання рівня рефлексивності (за методикою визначення рефлексивності мислення О. С. Анісімова)

Методика призначена для вимірювання рівня рефлексивності.

Інструкція: Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника.

У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1. - завжди;
2. - часто;
3. –по мірі необхідності;
4. - іноді;
5. - ніколи.

Варіант буквенної відповіді на 4 питання обведіть кружечком. Не задумуйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

Питання:	1	2	3	4	5
1. Як часто Ви вдаєтесь до аналізу ходу вирішення професійної задачі, якщо Ви її уже вирішили?					
2. Як часто Ви переходите від рішення до аналізу ходу рішення професійної задачі, якщо вона надто складна?					
3. Як часто Ви шукаєте причину утруднень у способі мисленнєвої діяльності, аналізуючи хід вирішення професійної задачі?					
4. Як часто Ви шукаєте причину утруднення в самому собі, аналізуючи хід рішення професійної проблеми?					
5. Як Ви учините, якщо потерпите невдачу в аналізі ходу вирішення задачі?	а) Займетесь вирішенням іншої задачі. б) Будете продовжувати спроби її вирішити. в) Будете шукати «темні місця» і «прояснювати» їх для себе, звертаючись до словників, навчальних посібників тощо. г) Залучите до аналізу інших. д) Впливатимете на створення групової спрямованості на пошук причин утруднень.				

Продовження додатку Б

6. Як Ви ставитеся до перспективи участі в спільному з іншими людьми рішенні, якщо для Вас дуже важлива поставлена задача?	а) Не входжу в спільний пошук. б) Іноді входжу в спільний пошук. в) По мірі необхідності входжу в спільний пошук. г) Часто входжу в спільний пошук. д) Завжди входжу в спільний пошук.				
7. Як часто Ви намагаєтеся бути лідером в організації пошуку причин і усунення перешкод, якщо в спільному пошуку вирішення проблеми виникли труднощі?					
8. Як часто Ви зберігаєте активність в колективній організації по усуненню перешкод, якщо в спільному пошуку вирішення проблеми виникли труднощі і Вам здається, що Ваша активність недооцінюється і навіть ігнорується?					

Обробка результатів. Рівень рефлексивності мислення підраховується шляхом додавання балів за запитання 1, 2, 3, 5 (max – 18 балів, min – 0 балів). Рівень самокритичності особистості визначається кількістю балів за запитання 4 (max – 4 бали, min – 0 балів). Рівень колективності особистості – сумою балів за запитання 5, 6, 7, 8 (max – 19 балів, min – 0 балів).

Ключ

Відповідь	Номер питання							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	4	6	4	А-0	А-1	4	6
2	3	3	4	3	Б-1	Б-2	3	4
3	2	2	2	2	В-2	В-3	2	2
4	1	1	1	1	Г-3	Г-4	1	1
5	0	0	0	0	Д-4	Д-5	0	0

Інтерпретація результатів. При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії. Достатній рівень (30-41 балів) – свідчить про критичність мислення респондента, а також про достатньо високий рівень рефлексивності мислення (зокрема, сформованості індивідуальної та колективної форм рефлексії мисленнєвої діяльності). Задовільний рівень (14-29 балів) – свідчить про певну критичність мислення респондента, а також про середній рівень рефлексивності мислення. Низький

рівень (0-13 балів) – свідчить про некритичність мислення і нерозвиненість індивідуальної та колективної рефлексії мисленнєвої діяльності.

Опитувальник «Тип мислення і тип креативності Дж. Брунера»

Опис методики: Тип мислення - індивідуальний спосіб перетворення інформації. Знаючи свій тип мислення, можна прогнозувати успішність у конкретних видах професійної діяльності. Виділяють 4 базових типи мислення, кожен з яких володіє специфічними характеристиками: предметне, образне, знакове, символічне мислення. У цій версії опитувальника типи мислення уточнені відповідно до наявних у вітчизняній психології класифікацій (предметнодієве, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне). Незалежно від типу мислення людина може характеризуватися певним рівнем креативності (творчих здібностей). Профіль мислення, що відображає переважні способи переробки інформації й рівень креативності, є найважливішою індивідуальною характеристикою людини, що визначає її стиль діяльності, схильності, інтереси й професійну спрямованість. У чистому вигляді ці типи мислення зустрічаються рідко. Для багатьох професій необхідно поєднання різних типів мислення, наприклад, для психолога. Таке мислення називають синтетичним. Співвіднесіть свій провідний тип мислення з обраним видом діяльності або профілем навчання. Яскраво виражений тип мислення дає деякі переваги в освоєнні відповідних видів діяльності. Але найважливіше – Ваші здібності та інтерес до майбутньої професії. Інструкція до тесту У кожної людини переважає певний тип мислення. Цей опитувальник допоможе Вам визначити тип свого мислення. Якщо Ви згодні з висловлюванням, в бланку відповідей поставте «плюс», якщо ні – «мінус».

Тестовий матеріал:

1. Мені легше що-небудь зробити самому, ніж пояснити іншому.
2. Мені цікаво складати комп'ютерні програми.
3. Я люблю читати книги.
4. Мені подобаються живопис, скульптура, архітектура.
5. Навіть у налагодженій справі я намагаюся щось поліпшити.

Продовження додатку В

8. Я краще розумію, якщо мені пояснюють на предметах або малюнках.
9. Я люблю грати в шахи.
10. Я легко висловлюю свої думки як в усній, так і в письмовій формі.
11. Коли я читаю книгу, я чітко бачу її героїв і описувані події.
12. Я віддаю перевагу самостійно планувати свою роботу.
13. Мені подобається все робити своїми руками.
14. У дитинстві я створював свій шифр для листування з друзями.
15. Я надаю велике значення сказаному слову.
16. Знайомі мелодії викликають у мене в голові певні картини.
17. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатшим і яскравішим.
18. Мені цікаво розбиратися в природі фізичних явищ.
19. Мені цікава робота ведучого теле- та радіопрограм, журналіста.
20. Мені легко уявити предмет або тварину, яких немає в природі.
21. Мені більше подобається процес, ніж сам результат.
22. Мені подобалося в дитинстві збирати конструктор з деталей LEGO.
23. Я віддаю перевагу точним наукам (математику, фізику).
24. Мене вражає точність і глибина деяких віршів.
25. Знайомий запах викликає в моїй пам'яті минулі події.
26. Я не хотів(ла) б підпорядковувати своє життя певній системі.
27. Коли я чую музику, мені хочеться танцювати.
28. Я розумію красу математичних формул.
29. Мені легко говорити перед будь-якою аудиторією.
30. Я люблю відвідувати виставки, вистави, концерти.
31. Я сумніваюся навіть у тому, що для інших очевидно.
32. Я люблю займатися рукоділлям, щось майструвати.
33. Мені цікаво було б розшифрувати древні тайнописи.
34. Я легко засвоюю граматичні конструкції мови.
35. Я згоден з Ф. М. Достоевським, що краса врятує світ.
36. Не люблю ходити одним і тим самим шляхом.

Продовження додатку В

37. Істинне тільки те, що можна помацати руками.

38. Я легко запам'ятовую формули, символи, умовні позначення.

39. Друзі люблять слухати, коли я їм розповідаю.

40. Я легко можу уявити в образах зміст розповіді чи фільму.

41. Я не можу заспокоїтися, поки не доведу свою роботу до досконалості.

Ключ до тесту:

№	Тип мислення	Питання							
		1	6	11	16	21	26	31	36
1	Предметно-дійове	1	6	11	16	21	26	31	36
2	Абстрактно-символічне	2	7	12	17	22	27	32	37
3	Словесно-логічне	3	8	13	18	23	28	33	38
4	Наочно-образне	4	9	14	19	24	29	34	39
5	Креативність (творче)	5	10	15	20	25	30	35	40

Обробка результатів тесту Підрахуйте кількість плюсів у кожному з п'яти рядків. Кожен рядок відповідає певному типу мислення. Кількість балів у кожній колонці вказує на рівень розвитку цього типу мислення: • 0–2 – низький, • 3–5 – середній, • 6–8 – високий. Інтерпретація результатів

- Предметно-дійове мислення притаманне людям справи. Вони засвоюють інформацію через рухи. Зазвичай вони володіють гарною координацією рухів. Їх руками створено весь предметний світ навколо нас. Вони водять машини, стоять біля верстатів, збирають комп'ютери. Без них неможливо реалізувати блискучу ідею. Цим мисленням важливо для спортсменів, танцюристів, артистів.
- Абстрактно-символічним мисленням володіють багато вчених: фізикитеоретики, математики, економісти, програмісти, аналітики. Вони можуть засвоювати інформацію з допомогою математичних кодів, формул і операцій, які не можна ні помацати, ні уявити. Завдяки особливостям такого мислення на основі гіпотез зроблено багато відкриттів у всіх галузях науки.
- Словесно-логічне мислення відрізняє людей з яскраво вираженим вербальним інтелектом (від лат. *verbalis* – словесний).

Продовження додатку В

Завдяки розвинутому словесно-логічному мисленню вчений, викладач, перекладач, письменник, філолог, журналіст можуть сформулювати свої думки й донести їх до людей. Це вміння необхідно керівникам, політикам і громадським діячам. 4. Наочно-образним мисленням володіють люди з художнім складом розуму, які можуть уявити і те, що було, і те, що буде, і те, чого ніколи не було й не буде, – художники, поети, письменники, режисери. Архітектор, конструктор, дизайнер, художник, режисер повинні володіти розвиненим наочно-образним мисленням. 5. Креативність – це здатність мислити творчо, знаходити нестандартні вирішення завдань. Це рідкісна й нічим не замінима якість, що відрізняє людей, талановитих у будь-якій сфері діяльності.

Результати кореляційного аналізу показників критичного мислення та рефлексивності (ρ Спірмена)

У цьому додатку подано результати кореляційного аналізу Спірмена, використаного для оцінки узгодженості змін показників критичного мислення та рефлексивності у підлітків на різних етапах дослідження. Аналіз проводився окремо для експериментальної та контрольної груп. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена обчислювався за формулою:

$$\rho = 1 - (6 \sum d^2) / (n(n^2 - 1));$$

де: ρ - коефіцієнт рангової кореляції Спірмена; d - різниця між рангами показників; n - кількість пар спостережень. Розрахунки проводилися з використанням табличного редактора.

Таблиця Г.1

Результати кореляційного аналізу показників критичного мислення та рефлексивності на констатувальному та контрольному етапах дослідження (ρ Спірмена)

Показник	Група	ρ Спірмена	Рівень значущості
Критичне мислення (методика Старкі)	ЕГ	0,34	$p \leq 0,05$
Критичне мислення (методика Старкі)	КГ	незначущий	$p > 0,05$
Рефлексивність (методика Анісімова)	ЕГ	0,31	$p \leq 0,05$
Рефлексивність (методика Анісімова)	КГ	незначущий	$p > 0,05$

Тренінгова програма розвитку критичного мислення підлітків

Перше тренінгове заняття «Усвідомлення власних мисленнєвих процесів»

Вправа «Чи можу я помилятись?»

Мета вправи: актуалізація метакогнітивного сумніву, розвиток здатності усвідомлювати відносність власних суджень, формування готовності до перегляду первинних висновків у ситуаціях використання неперевіреної інформації.

Форма роботи: індивідуальна з елементами групового обговорення.

Час виконання: орієнтовно 15–20 хвилин.

Хід вправи

Вступ до вправи (налаштування)

Ведучий повідомляє учасникам, що вправа спрямована не на пошук правильної відповіді, а на дослідження власного способу мислення, зокрема в ситуаціях, коли людина використовує неперевірену інформацію.

Фрази ведучого:

- «Зараз ми будемо працювати не з правильністю відповідей, а з тим, як саме вони виникають»
- «Іноді ми впевнені у своїй думці, але це не означає, що вона є точною»
- «У цій вправі важливо дозволити собі сумніватися та змінювати думку»
- «Помилка тут не є чимось негативним — вона допомагає зрозуміти, як ми мислимо» -

Формулювання первинного судження

Учасникам пропонується ситуація: підліток читає інформацію у соціальних мережах або на популярному інтернет-ресурсі, сприймає її як достовірну та починає відстоювати її у розмові з однокласником, аргументуючи це тим, що «він це бачив в інтернеті». Під час обговорення виникає суперечка, оскільки інший учасник сумнівається у достовірності цієї інформації. Згодом виявляється, що джерело було ненадійним, а інформація - неточною або помилковою. Підлітки індивідуально формулюють свій первинний висновок. **Фрази ведучого:**

- «Сформулюй першу думку, яка спала тобі на думку»
- «Як тобі здається, хто правий у цій ситуації?»
- «Не аналізуй зараз, просто зафіксуй свій варіант відповіді»
- «Це лише початкова думка, її не потрібно захищати»

Усвідомлення підстав власної думки

Після фіксації первинного висновку ведучий спрямовує увагу учасників на процес мислення.

Питання ведучого:

- «Чому ти зробив(ла) саме такий висновок?»
- «На що ти спирався(лася), коли вирішував(ла)?»
- «Чи вплинуло на тебе те, що ця інформація була з інтернету?»
- «Це було швидке рішення чи ти його обдумував(ла)?»
 - «Що могло найбільше вплинути на твою відповідь?»

Продовження додатку Д

Пояснювальна фраза:

- «Спробуй відстежити шлях думки — від ситуації до висновку»

Допущення можливості помилки

На цьому етапі ведучий вводить метакогнітивний сумнів.

Ключові запитання:

- «А за яких умов твій висновок міг би бути неправильним?»
- «Чи можливо, що інформація була недостовірною?»
- «Що потрібно перевірити, щоб переконатися у правильності інформації?»
- «Чи міг герой ситуації помилитися, навіть якщо був упевнений?»
- «Чи завжди інформація з інтернету є правдивою?»

Фрази підтримки:

- «Сумнів не означає слабкість — це ознака мислення»
- «Можна не відмовлятися від своєї думки, а просто подивитися на неї з іншого боку»
- «Іноді ми помиляємося не тому, що не думаємо, а тому, що не перевіряємо»

Формулювання альтернативної точки зору

Учасникам пропонується сформулювати альтернативний варіант інтерпретації.

Питання ведучого:

- «Який ще варіант пояснення цієї ситуації можливий?»
- «Як би цю ситуацію оцінила людина, яка сумнівається в інформації?»
- «Що змінилося б, якби інформацію перевірили?»
- «Чи змінюється твоє ставлення до своєї відповіді після цього?»

Продовження додатку Д

Завершальна рефлексія

Питання для рефлексії:

- «Що було найскладнішим у цій вправі?»
- «Чи легко було припустити, що твоя думка може бути не єдиною?»
- «Чи змінювалася твоя впевненість?»
- «Що нового ти помітив(ла) у своєму способі мислення?»
- «Як це може допомогти тобі в реальному житті?»

Узагальнюючі фрази ведучого:

- «Критичне мислення починається з запитання до самого себе»
- «Не вся інформація є однаково надійною — її важливо перевіряти»
- «Помилка — це частина мислення, а не його поразка»

Очікуваний психологічний результат Зниження когнітивної ригідності, формування установки на перевірку інформації та критичне ставлення до джерел, розвиток навичок метакогнітивного моніторингу та рефлексивного аналізу власних суджень.

Вправа «Що вплинуло на моє рішення?»

Мета вправи: поглиблення метакогнітивної обізнаності підлітків шляхом усвідомлення чинників, що впливають на формування власних суджень, а також розвиток здатності розрізняти логічні та емоційні компоненти мислення.

Форма роботи: індивідуальна з елементами групової рефлексії.

Час виконання: орієнтовно 10–15 хвилин.

Хід справи

1. Вступ до справи

Ведучий повідомляє учасникам, що після виконання основної справи важливо зупинитися та зрозуміти, *чому* саме були зроблені ті чи інші висновки і *що* на них вплинуло.

Фрази ведучого: .

- «Зараз ми спробуємо краще зрозуміти, що саме впливало на ваші рішення».
- «Ми не оцінюємо відповіді, а досліджуємо, як вони формувалися».
- «Важливо помітити навіть ті чинники, про які ви зазвичай не замислюєтесь».

2. Усвідомлення чинників мислення

Учасникам пропонується індивідуально проаналізувати власні міркування, які вони робили під час попередньої справи, та звернути увагу на внутрішні й зовнішні чинники, що могли впливати на формування їхніх суджень.

Запитання ведучого:

- «Що найбільше вплинуло на твоє рішення — попередній досвід, емоції чи логічні міркування?»
- «Чи було щось, що ти сприйняв(ла) як очевидне, не перевіряючи?»
- «Чи впливали на твою думку слова або відповіді інших?»
- «Чи були присутні відчуття впевненості або, навпаки, сумніву?»

Пояснювальна фраза:

- «Спробуй не оцінювати ці чинники як “добрі” чи “погані”, важливо лише їх помітити».

3. Відокремлення логічного та емоційного компонентів

На цьому етапі ведучий допомагає учасникам розмежувати логічні міркування й емоційні реакції, що супроводжували прийняття рішення.

Питання ведучого:

- «Що у твоєму рішенні було більше — думки чи відчуття?» .
- «Чи могла емоція посилити впевненість у твоїй відповіді?»
- «Як, на твою думку, емоції впливають на швидкість прийняття рішень?»

Фрази підтримки:

- «Емоції — це частина мислення, важливо лише розуміти їхній вплив».
- «Усвідомлення емоцій допомагає краще контролювати процес мислення».

4. Коротке групове обговорення Учасникам пропонується за бажанням поділитися спостереженнями щодо того, які чинники найчастіше впливали на їхні судження.

Запитання для обговорення:

- «Що було найнеочікуванішим у вашому аналізі?»
- «Чи хтось помітив у себе чинники, про які раніше не замислювався?»
- «Чи змінилося ваше ставлення до власної відповіді?»

Ведучий стежить за тим, щоб обговорення мало дослідницький, а не оціночний характер.

5. Завершальна рефлексія Вправа завершується коротким узагальненням.

Рефлексивні запитання:

- «Що нового ти дізнався(лася) про свій спосіб мислення?»
- «Як це знання може допомогти тобі в інших ситуаціях?»

Узагальнюючі фрази ведучого:

- «Чим краще ми розуміємо, що впливає на наші рішення, тим усвідомленішими вони стають».

«Усвідомлення — перший крок до критичного мислення».

Очікуваний психологічний результат Учасники розвивають здатність усвідомлювати чинники власного мислення, вчать розмежовувати емоційні та логічні компоненти суджень і формують первинні навички метакогнітивного самоспостереження та саморегуляції.

**Тренінгове заняття №2 «Аналіз обґрунтованості суджень і логіки
мислення»**

Вправа «Коментарі під дописом»

Мета вправи: формування навички критичного аналізу інформації у знайомому для підлітків соціально-інформаційному контексті, розвиток уміння виявляти необґрунтовані судження, узагальнення та елементи теорій змов.

Форма роботи: групова (робота в підгрупах).

Час виконання: 15-20 хвилин.

Роздаткові матеріали

1. Картка «Пост у соціальній мережі»

(одна на підгрупу)

Пост:

«У нашому місті планують встановити нові камери спостереження на перехрестях, щоб зменшити кількість ДТП і підвищити безпеку дорожнього руху».

2. Картки «Коментарі під постом»

(по 4–6 на підгрупу)

Приклади коментарів:

1. «Спочатку камери, потім тотальний контроль. Так завжди починається».
2. «Про безпеку говорять, коли хочуть приховати справжню мету».
3. «Хто знає, куди потім підуть ці записи... точно не просто для ДТП».

«У сусідніх країнах так уже стежать за людьми». .

Продовження додатку Е

4. «Дивно, що про це вирішили саме зараз».

5. «Ніколи не роблять нічого просто так».

Коментарі спеціально мають натяк на приховані загрози, але без відвертої агресії чи радикальних тверджень.

Хід справи

1. Введення в ситуацію

Ведучий пропонує учасникам уявити, що вони читають стрічку соціальних мереж і натрапляють на цей допис із коментарями.

Фрази ведучого:

- «Уявіть, що це звичайний пост, який ви бачите у своїй стрічці».
- «Спробуйте читати ці коментарі так, як ви робите це щодня».

2. Робота в підгрупах

Кожна підгрупа аналізує коментарі за такими орієнтовними запитаннями:

- «Який висновок або припущення міститься в коментарі?»
- «На чому він ґрунтується - фактах чи здогадках?»
- «Чи є тут узагальнення або натяк на змову?»
- «Які емоції може викликати цей коментар?»

Ведучий заохочує не оцінювати «правильність», а відстежувати логіку міркування.

3. Загальне обговорення

Після роботи в підгрупах результати обговорюються у загальному колі. .

Підсумкові фрази ведучого:

- «Коментар може звучати переконливо, навіть якщо в ньому немає доказів».
- «Сильна емоція не означає сильний аргумент».
- «Теорії змов часто маскуються під “здоровий сумнів”».

4. Рефлексія**Запитання для рефлексії:**

- «Чи знайомі вам такі коментарі з реального життя?»
- «Як зазвичай ви на них реагуєте - емоційно чи критично?»
- «Що допомогло побачити слабкі місця цих суджень?»

Очікуваний психологічний результат

Розвиток здатності розпізнавати необґрунтовані судження в інформаційному середовищі, зниження автоматичного емоційного реагування та формування установки на критичну перевірку інформації.

Продовження додатку Е

Вправа «Наскільки обґрунтований мій висновок?»

Мета вправи: узагальнення та когнітивне впорядкування досвіду, отриманого під час ігрової діяльності, формування навички аналітичної перевірки власних суджень.

Форма роботи: індивідуальна з подальшим груповим обговоренням.

Час виконання: 15 хвилин.

Хід вправи

Учасникам пропонується обрати будь-який із розглянутих коментарів і сформулювати власне ставлення до нього.

Далі здійснюється аналітична перевірка судження за такими орієнтирами:

- які аргументи використані;
- чи є вони достатніми;
- чи відповідає висновок наданій інформації.

На завершення учасники визначають, що саме змушувало людину з коментаря зробити такий висновок.

Питання для обговорення

- «Що в цьому судженні виглядало переконливо спочатку?»
- «На якому етапі логіка “провисає”?»
- «Чи змінилося моє ставлення після аналізу?»

Очікуваний психологічний результат

Закріплення навичок логічного аналізу, розвиток метакогнітивного контролю мислення та здатності усвідомлено перевіряти власні висновки.

Тренінгове заняття №3 «Емоційна регуляція мислення та прийняття рішень»

Вправа «Мислю чи відчуваю?»

Мета вправи: розвиток емоційної усвідомленості як складової метакогнітивного контролю мислення; формування навички розрізнення емоційної реакції та раціонального аналізу в процесі оцінювання інформації і прийняття рішень.

Форма роботи: групова.

Час виконання: 25–30 хвилин.

Роздаткові матеріали

Кожному учаснику надається:

- синя картка з написом «Мислю»;
- червона картка з написом «Відчуваю».

Картки використовуються як зовнішні маркери внутрішнього емоційно-мисленнєвого стану учасників.

Хід вправи

1. Вступ до вправи (створення метакогнітивної рамки) Ведучий пояснює учасникам, що у процесі мислення людина часто одночасно переживає як емоційні реакції, так і раціональні міркування, і важливо навчитися усвідомлювати, який компонент є провідним у конкретний момент. **Фрази**

ведучого:

- «Емоції — це природна частина мислення, але вони можуть по-різному на нього впливати».

Продовження додатку Ж

- «Сьогодні ми будемо не змінювати себе, а спостерігати за тим, що з нами відбувається».
- «Наша мета - помітити, що саме керує нашою реакцією в кожній ситуації».

Ведучий наголошує, що у вправі немає правильних чи неправильних відповідей.

2. Пред'явлення ситуацій і фіксація стану

Ведучий по черзі зачитує або демонструє учасникам короткі життєві чи інформаційні ситуації, які вимагають швидкого оцінювання.

Приклади ситуацій:

- «Ти читаєш новину, яка викликає обурення».
- «Під твоїм дописом з'являється різкий або іронічний коментар».
- «Хтось категорично не погоджується з твоєю думкою в чаті». «Тобі надсилають повідомлення, яке виглядає як “термінова правда”».

Після кожної ситуації учасники піднімають відповідну картку:

- синю — якщо помічають, що домінує раціональне осмислення;
- червону — якщо відчують переважання емоційної реакції.

3. Усвідомлення і проговорення досвіду

Після фіксації стану ведучий ініціює коротке обговорення, не оцінюючи вибір учасників.

Запитання ведучого:

- «Що саме ти відчув(ла) у цій ситуації?»

Продовження додатку Ж

- «Яка думка з'явилася першою — емоційна чи раціональна?»
- «Чи легко було зрозуміти, що відбувається всередині?»

Підтримувальні фрази:

- «Емоційна реакція часто виникає швидше за думку».
- «Важливо не пригнічувати емоцію, а помітити її».

4. Перехід від емоції до мислення

Ведучий пропонує учасникам ще раз подивитися на ситуацію після її усвідомлення. **Фрази ведучого:** «Якщо зробити паузу і подивитися на ситуацію ще раз, що ти тепер думаєш?»

- «Чи змінився твій висновок після усвідомлення емоції?»
- «Що допомогло увімкнути мислення?»

Учасники можуть повторно підняти картку, якщо відчувають зміну свого стану.

5. Розгорнута рефлексія

Завершальна частина вправи будується у форматі відкритого рефлексивного обговорення.

Питання для рефлексії:

- «У яких ситуаціях емоція виникає найшвидше?»
- «Чи впливає емоція на впевненість у висновку?»
- «Що допомагає тобі не приймати рішення імпульсивно?»

«Як це знання можна застосувати поза тренінгом?»

Узагальнюючі фрази ведучого:

- «Усвідомлена емоція перестає керувати мисленням автоматично».
- «Контроль починається з помічання, а не з заборони».

«Між емоцією і рішенням завжди можна зробити паузу».

Очікуваний психологічний результат

Формування навички емоційної усвідомленості, зниження імпульсивності суджень, розвиток здатності регулювати взаємодію емоційного та когнітивного компонентів мислення у процесі прийняття рішень.

Четверте тренінгове заняття «Рефлексія змін у способі мислення та прийняття рішень»

Вправа «Зміна героя — моя зміна»

Мета вправи: Інтеграція сформованих у процесі тренінгової роботи метакогнітивних навичок, усвідомлення підлітками змін у власному способі мислення та прийняття рішень через опосередковану рефлексію на прикладі улюбленого персонажа.

Форма роботи

Індивідуальна з подальшим груповим обговоренням.

Час виконання

35–40 хвилин.

Вступ до вправи (налаштування і постановка рамок)

Ведучий пояснює учасникам, що завдання вправи полягає не в оцінюванні фільмів або серіалів і не в емоційному обговоренні сюжету, а в аналізі змін у способі мислення персонажа та співвіднесенні цих змін із власним досвідом.

Фрази ведучого:

«Ми не говоримо про те, який фільм кращий чи хто з героїв подобається більше».

- «Нас цікавить не сюжет загалом, а один момент зміни».
- «Герой — це спосіб подивитися на себе трохи збоку».

Ведучий заздалегідь окреслює, що робота буде здійснюватися за чіткою логікою, і просить дотримуватися заданої послідовності.

Основна частина вправи

1. Вибір персонажа і ситуації

Учасникам пропонується подумки обрати улюбленого героя фільму або серіалу, знайомого всім або особисто значущого.

Уточнення ведучого:

- обирається один герой;
- аналізується одна конкретна ситуація;
- не відбувається переказ усього сюжету.

Питання для самостійного осмислення:

- «У якій ситуації герой опинився перед вибором або складним рішенням?»
- «Чому саме цей момент ти вважаєш переломним?»

2. Аналіз «старого» способу мислення героя

Учасникам пропонується коротко сформулювати, як герой мислив або діяв ДО цієї ситуації. .

Орієнтовні запитання:

- «Який спосіб мислення був для героя звичним?»
- «Чим він керувався, приймаючи рішення раніше?»
- «Чи можна назвати його мислення імпульсивним, емоційним, категоричним, некритичним?»

3. Визначення зміни

На цьому етапі увага зосереджується на самій трансформації.

Продовження додатку И

Запитання ведучого:

- «Що саме змінилося в мисленні героя?»
- «Які нові міркування або підходи з'явилися?»
- «Як ця зміна вплинула на його подальші дії чи рішення?»

Ведучий звертає увагу на те, що зміна може бути:

- у способі прийняття рішень;
- у ставленні до власних емоцій;
- у здатності оцінювати наслідки;
- у відмові від імпульсивних дій.

4. Перенесення на власний досвід.

Лише після аналізу персонажа відбувається перехід до саморефлексії.

Питання для учасників:

- «Чи бачиш ти подібні зміни у власному способі мислення?»
- «Як би ти вчинив(ла) зараз у подібній ситуації?»
- «Що з того, про що ми говорили на тренінгах, допомагає тобі інакше оцінювати ситуації?»

Ведучий підкреслює, що глибина саморозкриття є добровільною, а головним є усвідомлення, а не демонстрація.

Рефлексивне обговорення

Групове обговорення відбувається у безпечному форматі, без оцінювання відповідей. За бажанням учасникам надавалася можливість навести власний приклад зміни у способі мислення або прийняття рішень, співвідносячи його з проаналізованою трансформацією персонажа. Наголошувалося, що таке саморозкриття є добровільним і може мати узагальнений характер без детального опису особистих обставин. У разі звернення до власного досвіду учасникам пропонувалося зосереджуватися не на подіях як таких, а на тому, як змінився їхній спосіб осмислення ситуації, реагування на емоції або прийняття рішень після участі у тренінговій програмі. Ведучий підкреслював, що метою цього етапу є не оцінювання життєвих історій, а усвідомлення індивідуальних когнітивних змін і закріплення навички рефлексивного ставлення до власного мислення.

Орієнтовні запитання для обговорення:

- «Що для вас було найнеочікуванішим у цій вправі?»
- «Чи легше говорити про зміни через героя, ніж напругу про себе?»
- «Які навички критичного мислення ви помітили у власних відповідях?»

Узагальнюючі фрази ведучого:

- «Зміни в мисленні не завжди різкі — часто вони поступові».
- «Усвідомлення змін означає можливість керувати ними».
- «Ви вже знаєте, як зупинитися і перевірити себе».

Очікуваний психологічний результат: Поглиблення рефлексії власного мислення, усвідомлення особистісних змін у способі прийняття рішень, закріплення навичок метакогнітивного самоспостереження.