

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА
ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра практичної психології

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему:

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ»**

Студентки 2 курсу
Групи ППм-1-24-1.4з
другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми 053.00.02
Практична психологія
Бердікової Олени Вікторівни

Науковий керівник:
Коркос Я.О.,
доктор філософії з психології,
старший викладач кафедри

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СТУДЕНТІВ	7
1.1 Поняття та сутність критичного мислення в психологічній науці	7
1.2. Критичне мислення як психологічний феномен	16
1.3 Особливості формування критичного мислення в студентів	26
Висновки до 1-го розділу	30
РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СТУДЕНТІВ	32
2.1. Методи та організація дослідження	32
2.2. Етапи проведення емпіричного дослідження та аналіз отриманих результатів	35
2.3 Аналіз емпіричних показників формування критичного мислення в студентів	41
2.4 Рекомендація для розвитку критичного мислення в студентів	45
Висновки до 2-го розділу	51
ВИСНОВКИ	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56
ДОДАТКИ	64

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах сучасного світу, який характеризується стрімким розвитком технологій, доступом до великого обсягу інформації та необхідністю ухвалювати швидкі рішення, критичне мислення стає однією з ключових компетенцій людини.

Критичне мислення стає одним з найважливіших когнітивних складових, що забезпечують здатність особистості аналізувати, оцінювати та приймати зважені рішення. Виникнення сучасних соціокультурних викликів та змін у системі освіти обумовлює зростання уваги до процесів формування цієї здібності, особливо у студентському віці, адже особливого значення ця здатність набуває саме у студентські роки. У цей період відбувається активне формування особистості, її інтелектуального потенціалу та професійного світогляду.

Сучасні наукові розвідки щодо критичного мислення мають інтегративний, міждисциплінарний характер і активно розвиваються як у світовій, так і в українській психологічній та педагогічній думці. Концептуальні засади аналізу цього феномена були сформовані у працях таких зарубіжних дослідників, як Дж. Брунер, Дж. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Пол, Ж. Піаже, Д. Халперн та інші. В українському науковому просторі проблематика критичного мислення набула подальшого розвитку завдяки дослідженням І. Бондарчук, Т. Воропай, О. Пометун, С. Терно, О. Тягла, Л. Терлецької та інших науковців.

Концепція розвитку критичного мислення серед української молоді почала набувати актуальності порівняно недавно. Першу увагу на його важливість у контексті динамічного розвитку інформаційного суспільства звернув О. Тягло. На сучасному етапі критичне мислення розглядається як багатовимірне та міждисциплінарне явище, до основних характеристик якого дослідники (М. Вейнстайн, Н. Кравченко, М. Ліпман, Є. Полат, Дж. Стіл, О. Тягло, Д. Халперн та інші) відносять здатність аналізувати різноманітні

життєві ситуації, формулювати альтернативні варіанти їх розв'язання, здійснювати порівняльну оцінку, виокремлювати переваги й недоліки кожного з них та обирати оптимальний варіант. Важливими складовими є також уміння приймати самостійні рішення та прогнозувати їхні наслідки, критично оцінювати інформацію з різних джерел, перевіряючи її достовірність, точність і релевантність до розв'язуваної проблеми. Критично мисляча особистість здатна чітко формулювати власні думки, аргументовано доводити свою позицію, враховувати альтернативні точки зору, виявляти суперечливі судження, ідентифікувати та виправляти логічні помилки як у власних, так і в чужих міркуваннях.

У контексті сучасних соціокультурних трансформацій формування критичного мислення студентської молоді постає як пріоритетне завдання освітнього процесу. Це обумовлено тим, що швидкий розвиток інформаційних технологій, глобалізація та зростаюча складність соціальних процесів вимагають від молоді не лише знань, а й уміння їх застосовувати у практичній діяльності. Студенти повинні не тільки засвоювати інформацію, але й бути здатними критично оцінювати її, виявляти недоліки і суперечності, пропонувати власні ідеї та приймати обґрунтовані рішення.

Актуальність дослідження обумовлена зростаючою потребою у фахівцях, які здатні ефективно використовувати критичне мислення у професійній діяльності. Це зумовлює необхідність детального вивчення психологічних особливостей формування критичного мислення у студентів та пошуку ефективних методик і підходів для його розвитку.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей формування критичного мислення студентів та розробці рекомендацій для його розвитку.

Об'єкт дослідження – критичне мислення як психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості формування критичного мислення у студентської молоді.

Завдання дослідження. Для досягнення мети роботи, визначено такі завдання:

1. Теоретично проаналізувати науково-теоретичні підходи до визначення сутності критичного мислення у психологічній літературі.
2. Визначити психологічні умови та чинники, що впливають на формування критичного мислення у студентів.
3. Емпірично дослідити рівень критичного мислення серед студентів та визначити його взаємозв'язок з їх психологічними особливостями.
4. Надати рекомендації щодо розвитку критичного мислення у студентів в умовах освітнього процесу.

Методи та методики дослідження. У роботі використовувались такі методи: а) теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури; б) емпіричні – опитування із використанням комплексу методик: тестом критичного мислення Старкі, «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), тест «Прогресивні матриці Равена» та опитувальник когнітивних помилок (CFQ); в) методи математично-статистичної обробки даних: кореляційний аналіз.

База дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вибірку склали студенти другого та третього курсів освітніх програм «Психологія», «Соціальна робота» та «Педагогіка вищої школи». Загальна кількість респондентів становила 40 осіб (28 жінок і 12 чоловіки) віком від 18 до 22 років.

Теоретична значущість. Отримані результати сприяють розширенню наукових уявлень про психологічні особливості формування критичного мислення у студентів. Робота узагальнює та систематизує існуючі підходи до вивчення цього феномену, аналізує чинники, що впливають на його розвиток, а також встановлює взаємозв'язок критичного мислення з іншими психологічними характеристиками особистості. Зокрема, дослідження

доповнює теоретичні положення про роль когнітивних, емоційних та особистісних факторів у формуванні критичного мислення.

Практичне значення результатів дослідження. Результати можуть бути використані у практиці навчання студентів, розробці освітніх програм, тренінгів та спеціальних курсів, спрямованих на розвиток критичного мислення. Крім того, результати можуть бути корисними для викладачів, психологів та фахівців у сфері освіти при розробці методик, спрямованих на активізацію когнітивних процесів студентів та підвищення їхньої здатності до аналізу, оцінки та прийняття рішень у складних ситуаціях.

Наукова новизна дослідження. Здійснено комплексне вивчення психологічних особливостей формування критичного мислення студентів із застосуванням методик діагностики когнітивних та емоційних характеристик особистості. Досліджено вплив індивідуально-психологічних особливостей на рівень розвитку критичного мислення, а також встановлено специфічні зв'язки між критичним мисленням, когнітивними здібностями, рівнем емоційного інтелекту та академічною успішністю студентів.

Структура роботи. Робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СТУДЕНТІВ

1.1 Поняття та сутність критичного мислення в психологічній науці

Критичне мислення є однією з найважливіших когнітивних навичок людини, яка забезпечує здатність до аналізу, оцінки та інтерпретації інформації. У сучасній психологічній науці воно розглядається як складний багаторівневий процес, що включає рефлексію, логічне осмислення, аргументоване прийняття рішень та здатність протистояти когнітивним упередженням. Тривалий час дане поняття сприймалось в контексті інших понять та не мало власного значення.

Критичне мислення має глибокі історичні корені, які простежуються ще з часів античної філософії. Його елементи можна знайти в працях Сократа, який розробив метод постановки запитань для перевірки обґрунтованості тверджень. Арістотель розвинув логічний підхід до аналізу суджень, а Р. Декарт акцентував увагу на важливості сумніву як методу пізнання. І. Кант, у свою чергу, розглядав критичне мислення як ключовий механізм у процесі формування раціонального знання. У XX столітті поняття критичного мислення набуло особливого значення в психології та педагогіці, ставши об'єктом дослідження когнітивних та освітніх наук.

Ідея розвитку критичного мислення виникла у США та має глибоке коріння в роботах видатних американських психологів XX століття, зокрема В. Джемса та Дж. Д'юї. Саме їхні наукові дослідження стали основою для подальшого поширення цього феномена не лише в Америці, а й у країнах Європи. Подальший розвиток концепції критичного мислення відбувався завдяки працям таких дослідників, як А. Ліпман, Р. Пауль, П. Пінтрич, Р. Стернберг, О. Тягло, Д. Халперн та інших, які розширили її теоретичні та практичні аспекти.

У науковому контексті критичне мислення розглядається у двох основних напрямках: філософському та педагогічному. Філософський підхід акцентує увагу на критичному мисленні як на сукупності методів пошуку істини, орієнтуючись на розвиток раціонального мислення. У філософії це можна окреслити як здобуття мудрості в «широкому» розумінні. Педагогічний підхід, своєю чергою, трактує критичне мислення як особистісну характеристику, яка потребує формування відповідних когнітивних і поведінкових навичок (Козаченко, 2021). Педагогічний та психологічні підходи мають дещо конкретизоване поняття критичного мислення, яке має на меті виявити недоліки і дефекти нових ідей. Відсутність єдиного визначення цього поняття пояснюється різноманітністю наукових підходів.

Вперше дане поняття виокремив американський науковець, психолог та філософ Дж. Дьюї в 1910 році. Критичне мислення – це здатність аналізувати ідеї з різних точок зору, співвідносити їх між собою та порівнювати з іншими концепціями. Це не лише процес осмислення, а й результат, коли критичний підхід стає природним способом взаємодії з інформацією. Воно є активним та динамічним процесом, який може виникати як спонтанно, так і під впливом зовнішніх факторів, дозволяючи людині контролювати, перевіряти, переосмислювати, інтегрувати або відхиляти отримані знання (Бондарук, 2012).

В. Джемс, засновник прагматизму і один із ключових представників функціональної психології, розглядав мислення як адаптивний механізм, що дозволяє людині ефективно взаємодіяти з довкіллям. Його концепція уваги та усвідомленого вибору мала значний вплив на подальший розвиток ідей критичного мислення. В. Джемс стверджував, що мислення має не лише аналітичний, а й інтуїтивний характер, що дозволяє особистості адаптуватися до нових ситуацій та ухвалювати обґрунтовані рішення.

Р. Стернберг розглядав критичне мислення у контексті інтелектуального саморегулювання, наголошуючи на його взаємозв'язку з творчим мисленням

та практичним інтелектом. Він виокремив три основні компоненти критичного мислення: аналітичний, креативний і практичний.

У сучасних наукових дослідженнях проблема критичного мислення має міждисциплінарний характер і привертає увагу як зарубіжних, так і українських учених. Варто зазначити, що в незалежній Україні вперше цю проблему окреслив О. Тягло (Тягло, 2008).

О. Тягло підкреслює визначальну роль критичного мислення в умовах динамічного інформаційного середовища, де інтенсивне зростання обсягів даних потребує від особистості здатності до їх раціонального опрацювання. У цьому контексті критичне мислення розглядається не як схильність до заперечення чи оцінювання з негативним забарвленням, а як усвідомлений процес аналізу різних точок зору, що забезпечує формування аргументованих висновків і прийняття виважених рішень.

Водночас, відповідно до позиції Д. Халперн, перспективна система освіти має бути орієнтована на розвиток у здобувачів двох ключових груп компетентностей: по-перше, здатності ефективно орієнтуватися в інформаційному просторі та відокремлювати релевантні відомості від другорядних; по-друге, умінь глибоко інтерпретувати отриману інформацію, застосовуючи її для розв'язання практичних і когнітивних завдань. Така інтеграція когнітивних навичок становить основу інтелектуальної автономії особистості, що є особливо актуальним у сучасному суспільстві знань (Бондарук, 2012).

М. Скривен і Р. Пол трактують критичне мислення як цілеспрямований інтелектуальний процес, який передбачає неупереджений аналіз, інтерпретацію та оцінювання інформації, отриманої через пізнавальний досвід, спостереження або комунікацію, з подальшою її концептуалізацією, узагальненням і практичним використанням. У цьому підході наголошується на логічній впорядкованості міркувань і необхідності перевірки достовірності висновків.

М. Ліпман, представник філософської освіти, розглядає критичне мислення як високорозвинений та відповідальний когнітивний процес, що забезпечує автономність суджень, їх відповідність обґрунтованим критеріям, здатність до самокорекції та врахування ситуативних чинників. Така інтерпретація підкреслює складну структурну природу критичного мислення та його провідну роль у формуванні зрілої інтелектуальної поведінки особистості (Ліпман, 2006).

Відповідно до думки М. Ліпмана, критичне мислення є »вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формувати надійні вірогідні судження», оскільки воно засновується на критеріях, є таким, що самокоректується, пливе до контексту (Ліпман, 2006).

М. Ліпман окреслює шість концептуальних характеристик критичного мислення як складного інтелектуального процесу. По-перше, мислення має ґрунтуватися на опануванні результативних когнітивних прийомів, що забезпечують раціональне опрацювання інформації та формування валідних висновків. По-друге, критичне мислення передбачає високий рівень відповідальності суб'єкта за зміст і якість власних аргументів, що включає дотримання усталених норм доказовості або, за потреби, їх обґрунтований перегляд із застосуванням переконливої аргументації та готовністю до фахової оцінки. Третім елементом є формування автономних суджень, орієнтованих на творче конструювання знань, а не механічне відтворення інформації, що вимагає порівняння альтернативних позицій і визначення їхньої достовірності на основі релевантних критеріїв. Четверта характеристика полягає у використанні системи чітко окреслених критеріїв, нормативних, логічних, емпіричних, що забезпечують об'єктивність аналізу. Водночас ці критерії не є незмінними та підлягають корекції залежно від контексту пізнання. П'ятим елементом виступає рефлексивність, тобто здатність до самокорекції власного мислення шляхом постійного перегляду й удосконалення висновків відповідно до об'єктивних стандартів. Шостий компонент передбачає чутливість до контекстуальних особливостей ситуації, що вимагає адаптації

загальних норм аналізу до конкретних умов і відкритості до альтернативних пояснювальних моделей (Ліпман, 2006).

Згідно з М. Ліпманом, критичне мислення – це процес самостійного та відповідального прийняття рішень на основі чітких критеріїв і контексту, що супроводжується самокорекцією, яка, своєю чергою, забезпечується достатнім рівнем рефлексії. Учений створив цілісну концепцію критичного мислення, у якій визначив його ключові характеристики (самостійність, здатність до самокорекції, контекстуальність), виокремив складові (диспозиції та навички), окреслив послідовність (етапи критики), встановив функцію (винесення суджень) та визначив чинники формування (проблема й діалог). Він також наголошував на важливій ролі критичного мислення у становленні професіонала та громадянина демократичного суспільства.

У науковій концепції Річарда Паула критичне мислення інтерпретується не лише як когнітивна здатність, а як фундаментальний соціокультурний інструмент, що забезпечує адаптацію й саморегуляцію особистості в умовах зростаючої складності соціального й інформаційного середовища. На відміну від підходів, що обмежуються аналізом логіко-інтелектуальних структур, модель Паула акцентує увагу на історичній обумовленості виникнення критичного мислення як необхідної відповіді на виклики суспільного розвитку, а також на його ціннісній та нормативно-функціональній ролі в житті індивіда та суспільства загалом. У цьому сенсі критичне мислення трактується ним як соціокультурна компетенція, що не зводиться до абстрактної аналітичної операційності, а включає здатність до етичної оцінки, до переосмислення соціальних норм, до конструктивної участі в інтелектуальному дискурсі.

Центральним у розумінні критичного мислення за Паулом є метапізнавальний підхід, який передбачає усвідомлену рефлексію суб'єкта над власними когнітивними процесами. У цьому контексті критичне мислення визначається ним як мислення про мислення, тобто така форма когнітивної активності, яка дозволяє суб'єкту не лише продукувати судження, а й

аналізувати процес їх формування, перевіряти адекватність використаних ментальних стратегій, а також здійснювати їх корекцію у разі виявлення неузгодженостей чи когнітивних хиб. Таким чином, критичне мислення виступає не як інструмент остаточного формулювання висновків, а як процес безперервного уточнення, перевірки та вдосконалення самого мислення як функціональної системи.

Особливу увагу Пауль приділяє двом онтологічно значущим складовим критичного мислення. Перша з них – це ідея самовдосконалення мислення, яка полягає у системному прагненні суб'єкта підвищувати якість своїх когнітивних продуктів через рефлексію, навчання, верифікацію та діалогічну взаємодію. Це означає, що критичне мислення не обмежується одноразовими міркуваннями, а має характер цілісного когнітивного розвитку, що передбачає культивування інтелектуальної чесності, самодисципліни та відкритості до переосмислення власної позиції. У цьому ракурсі критичне мислення набуває рис метакогнітивної стратегії, що інтегрує у собі прагнення до істини з етикою пізнання.

Друга складова – це обов'язковість застосування стандартів коректної оцінки розумового процесу. Пауль підкреслює, що будь-яка когнітивна діяльність, яка претендує на статус критичного мислення, має відповідати низці чітко визначених критеріїв, серед яких – логічна несуперечливість, точність, повнота, релевантність, ясність, глибина та справедливість. Ці стандарти слугують не лише інструментом оцінювання зовнішніх тверджень, але й внутрішнім механізмом регуляції самого процесу мислення. Іншими словами, критичне мислення за Паулом не може бути реалізованим поза нормативним простором, який гарантує його обґрунтованість, прозорість та конструктивність.

Таким чином, концепція Річарда Паула дозволяє розглядати критичне мислення як метаінтелектуальну здатність, що поєднує у собі епістемологічну спрямованість на істину, етичну відповідальність за міркування, соціальну залученість у процес пізнання і трансформацію реальності, а також

методологічну структурованість через стандарти коректного міркування. Критичне мислення у цьому випадку не є ізольованою інтелектуальною технікою, а набуває статусу культурного механізму самовдосконалення особистості та регуляції колективного розуміння.

С. Терно розглядає критичне мислення як форму науково-раціонального пізнання, що ґрунтується на ретельному аналізі інформації та прийнятті виважених рішень. Такий тип мислення передбачає здатність формулювати нові запитання, опрацьовувати й порівнювати різні аргументаційні лінії, а також ухвалювати самостійні, логічно обґрунтовані висновки, спрямовані на встановлення максимально об'єктивної істини. У центрі цього підходу перебуває прагнення до істинності знань і мінімізації суб'єктивних викривлень. Науковець визначає такі ключові характеристики критичного мислення, як уміння здійснювати логічні умовиводи, приймати рішення на основі доказової бази, оцінювати переваги й недоліки не лише інформаційних джерел, а й власних когнітивних дій. Важливою домінантою виступає орієнтація на досягнення результату, що передбачає конструктивність, раціональність і прагматичну спрямованість мисленнєвої діяльності (Терно, 2015).

Засновник Інституту критичного мислення М. Ліпман визначав критичне мислення як кваліфікований, усвідомлений процес мислення, що базується на чітких критеріях, здатний до самокорекції та врахування контексту при ухваленні рішень (Ліпман, 2006).

Операційні компоненти мислення охоплюють ключові логічні операції, серед яких аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація та систематизація. Кожна з цих операцій виконує важливу роль у процесі пізнання, перебуваючи у взаємозв'язку з іншими когнітивними процесами. Зокрема, аналіз дозволяє розчленувати об'єкт на складові частини, тоді як синтез забезпечує об'єднання окремих елементів у єдину систему. Порівняння дає змогу виявити подібності та відмінності між об'єктами, а абстрагування сприяє виокремленню значущих характеристик, відволікаючи

увагу від другорядних ознак. Узагальнення допомагає об'єднувати предмети чи явища за їхніми суттєвими рисами, класифікація спрямована на розподіл об'єктів за певними критеріями, а систематизація структурує ці об'єкти у вигляді взаємопов'язаних груп та класів.

Ці операції складають фундаментальну основу мислення. Проте при застосуванні у конкретних предметних сферах вони набувають додаткового змісту та адаптуються відповідно до специфіки галузі знань. Так, природничі та суспільні науки базуються на різних закономірностях розвитку, що вимагає диференційованих підходів до їх аналізу та осмислення. Відтак, хоча загальнопсихологічне трактування мислення є коректним, воно не повною мірою пояснює специфіку його функціонування в окремих сферах знань.

І. Лернер підкреслював, що мислення, зокрема історичне, є синтезом загальних логічних норм, діалектичного осмислення предметного змісту та методологічного розуміння закономірностей відповідної наукової сфери. Зокрема, він зазначав, що історичне мислення не лише базується на загальних принципах раціонального аналізу, а й враховує специфічні способи пізнання соціально-історичних явищ. Це підтверджує важливість врахування як загальних когнітивних механізмів, так і специфіки предметної галузі під час дослідження мисленнєвих процесів (Терно, 2015).

Американська психологиня Д. Халперн розглядала критичне мислення крізь призму його психологічних механізмів і когнітивних характеристик. Вона зазначала, що, попри різноманітність підходів до визначення цього поняття, більшість науковців сходяться на думці щодо його основних ознак. Халперн пропонувала лаконічне та ємне визначення критичного мислення: «це використання когнітивних технік або стратегій, які підвищують ймовірність досягнення бажаного результату» (Polonska, 2022, p. 72).

На її думку, критичне мислення характеризується усвідомленістю, раціональністю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Вона підкреслювала, що цей процес є не просто автоматичним відтворенням знань, а передбачає

активне залучення інтелектуальних ресурсів для розв'язання проблем, формулювання висновків, оцінки ймовірностей та прийняття рішень.

Особливу увагу Д. Халперн приділяла ролі контексту, наголошуючи, що ефективність критичного мислення залежить від конкретних умов і типу завдання, яке потрібно розв'язати. Вона стверджувала: «Особа, яка мислить критично, застосовує ті навички, що є найбільш доречними та ефективними для певної ситуації та проблеми». Це означає, що критичне мислення є гнучким процесом, який вимагає адаптації до змінних обставин і врахування специфіки кожної ситуації.

Д. Халперн також наголошувала на необхідності навчання критичного мислення, оскільки воно не є вродженою навичкою, а формується під впливом освітнього середовища та особистого досвіду. Вона розробила низку стратегій, спрямованих на розвиток критичного мислення, зокрема техніки аналізу аргументів, оцінки достовірності інформації та ухвалення оптимальних рішень.

Е. де Боно зробив значний внесок у розвиток теорії критичного мислення, запропонувавши концепцію латерального мислення як доповнення до традиційного логічного аналізу. Він стверджував, що критичне мислення не повинно обмежуватися лише оцінкою та перевіркою інформації, а має включати здатність до нестандартного підходу у вирішенні проблем (Боно, с. 1990).

Зокрема, у своїх працях де Е. Боно наголошував, що критичне мислення передбачає не лише раціональне осмислення фактів, а й уміння виходити за межі усталених схем мислення. Науковець стверджував, що критичне мислення – це форма цивілізованого мислення, яке має форму аргументованого, логічного типу мислення, основною метою якого є виявлення істини та відкидання хибних міркувань за допомогою критичних міркувань під час вправного ведення спору. Таким чином, логічний та психологічний підходи до тлумачення критичного мислення виявилися спорідненими, оскільки обидва зосереджувалися на виявленні помилок,

суперечностей та недоліків, фактично зводячи критичне мислення до процесу заперечення ідей (Bono, с. 1990).

Він запропонував метод «Шести капелюхів мислення», у якому критична оцінка інформації відображається через «чорний капелюх», який зосереджується на ризиках, недоліках і логічних помилках. Такий підхід дає змогу свідомо структурувати процес розмірковування та уникати когнітивних упереджень. Важливим аспектом концепції де Е. Боно є метапізнання – усвідомлення власного процесу мислення. На його думку, критично мисляча людина повинна не лише аналізувати інформацію, а й оцінювати власні методи обробки даних та прийняття рішень. Це дозволяє уникати автоматичних когнітивних реакцій та сприяє більш зваженому прийняттю рішень (de Bono, с. 1990).

Погляди Е. де Боно на критичне мислення акцентують увагу на його динамічному характері, важливості творчого підходу та необхідності свідомого контролю над процесом мислення. Його концепція виходить за межі традиційного розуміння критичного мислення як суто аналітичної діяльності та пропонує інструменти для його ефективного розвитку.

1.2. Критичне мислення як психологічний феномен

Критичне мислення є складним когнітивним процесом, який відіграє ключову роль у пізнавальній діяльності особистості. Воно визначає здатність людини до аналізу, оцінки та інтерпретації інформації, дозволяючи уникати помилкових суджень та когнітивних упереджень. Як психологічний феномен, критичне мислення розглядається в контексті когнітивної психології, де воно пов'язане з процесами сприйняття, пам'яті, уваги, мислення та прийняття рішень.

У наукових дослідженнях критичне мислення тісно пов'язане з інтелектуальним розвитком особистості, її когнітивними здібностями, рефлексивністю та гнучкістю мислення. Дослідники вказують на те, що воно

формується під впливом внутрішніх психологічних механізмів, таких як метапізнання, саморегуляція та емоційний інтелект.

Дослідники когнітивної психології визначають критичне мислення як інтегральну властивість особистості, що ґрунтується на таких когнітивних механізмах, як увага, пам'ять, сприйняття, логічне мислення та метапізнання. У процесі критичного осмислення інформації особистість використовує механізми аналізу, синтезу та порівняння, що дозволяє їй відокремлювати істотні аспекти від другорядних, розпізнавати логічні помилки та виявляти суперечності в отриманих даних.

Узагальнюючи різні наукові підходи до трактування критичного мислення, його можна визначити як інтегровану когнітивну здатність особистості, що забезпечує усвідомлене окреслення проблемної ситуації, самостійний пошук, відбір і поглиблений аналіз релевантних відомостей, а також логічне структурування міркувань із подальшим формуванням аргументованих висновків. Критичне мислення передбачає інтелектуальну гнучкість у процесі прийняття рішень, уміння зіставляти альтернативи та обирати найбільш оптимальні шляхи розв'язання завдань. Важливою його складовою є відкритість до різних поглядів і здатність одночасно підтримувати послідовність та обґрунтованість власної позиції.

У науковому аналізі феномену критичного мислення за доцільне визнати його структурування через окреслення низки ознак, що визначають функціональну специфіку цього когнітивного процесу. Однією з ключових характеристик критичного мислення виступає наявність визначеного результату, яким є не просто репродуктивне відтворення інформації чи механічне прийняття готових тез, а формулювання власного, рефлексивно обґрунтованого судження. Це судження, як форма розумового продукту, включає когнітивну оцінку змісту ситуації або інформації, що аналізується, та виведення логічно зумовлених висновків на основі раціональних міркувань. Таким чином, критичне мислення функціонує не як суто процесуальна

активність, а як така, що має завершену змістову структуру у вигляді осмисленої концептуалізації та інтелектуального підсумку.

Другим інваріантним атрибутом критичного мислення є його нормативна опосередкованість, тобто залежність від наявності визначених критеріїв, які регламентують процес мислення. У цьому аспекті критичне мислення не є інтуїтивною реакцією на ситуацію, а реалізується як контрольована інтелектуальна діяльність, спрямована на оцінювання тверджень і аргументів з позицій певних логіко-психологічних стандартів. Зазначені критерії поділяються на базові мета-критерії, що мають універсальний характер (зокрема істинність, точність, справедливість, етична коректність), а також на конкретизовані професійні або ситуаційно зумовлені нормативи, які регламентують відповідність суджень до змісту завдання. Критерії виконують функцію метапізнавальних регуляторів, дозволяючи суб'єкту мислення перевіряти відповідність міркувань логічним, епістемологічним та практичним стандартам.

Третя характеристика критичного мислення полягає у його здатності до самокорекції, що визначає динамічний і саморефлексивний характер когнітивного процесу. На відміну від автоматизованого мислення, критичне мислення передбачає постійну перевірку валідності власних суджень, виявлення логічних помилок, когнітивних упереджень і зміщень у процесі міркування. Самовдосконалення мислення реалізується шляхом систематичного порівняння нових суджень із попереднім досвідом, критичного аналізу припущень та оцінки ефективності обраних стратегій вирішення проблем. Така здатність до корекції мислення на основі власної когнітивної діяльності розглядається в межах теорії метапізнання як індикатор розвиненої пізнавальної автономії.

Останнім індикатором, який засвідчує високий рівень розвитку критичного мислення, є його контекстуальна чутливість, що означає здатність суб'єкта враховувати особливості конкретної ситуації при формуванні міркувань. Критично мисляча особистість не застосовує універсальні

когнітивні схеми ізольовано від ситуаційного змісту, а модифікує стратегії аналізу з урахуванням соціальних, культурних, інституційних, часових та особистісних факторів. Така контекстуальна адаптивність не знижує стандартів мислення, а навпаки, розширює його релевантність і зумовлює підвищення точності суджень у межах конкретного завдання. З огляду на це, критичне мислення постає як процес, що функціонує в межах інтелектуальної гнучкості, контекстної відповідності та ціннісної обґрунтованості.

Щоб поглиблено окреслити сутність критичного мислення, доцільно звернутися до ширшого понятійного поля мисленнєвої діяльності людини. Мислення розглядається як фундаментальний когнітивний механізм, що забезпечує цілісний процес пізнання світу, його концептуального осмислення та пояснення. Воно виступає психічною діяльністю, спрямованою на самостійне виявлення нових зв'язків і закономірностей, опрацювання інформації шляхом її аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації. Зміст мислення формується в контексті досвіду індивіда та практичної взаємодії з навколишнім середовищем, що забезпечує перехід від безпосереднього чуттєвого сприйняття до абстрактного розуміння явищ. У такий спосіб мислення виступає провідним засобом пізнавального опосередкування реальності, завдяки якому людина здатна вирішувати проблеми, прогнозувати наслідки власних дій і продукувати інтелектуально нові ідеї.

Процес мислення починається із виникнення проблемної ситуації, коли людині необхідно проаналізувати обставини та знайти для себе нові способи дії, що допоможуть розв'язати поставлену задачу.

Вчені виділяють багато різних видів мислення: наочно-дійове, наочно-образне, творче, практичне тощо.

Одним із видів мислення є критичне. Це особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині внести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки (Мельниченко, 2024). Критичне мислення охоплює загальне та предметне мислення.

У контексті узагальнення наукових позицій, зокрема в роботах дослідників, серед яких і Гелетенко (2020), критичне мислення трактується як особливий спосіб міркування, який якісно відрізняється від інших форм когнітивної активності завдяки своїй спрямованості на рефлексивне осмислення інформації, раціональну побудову висновків і прагнення до обґрунтованості прийнятих рішень.

Насамперед критичне мислення включає здатність до глибокого аналізу, що передбачає інтелектуальну операцію деконструкції інформаційного матеріалу на складові елементи з метою виявлення його внутрішньої структури, виявлення логічних зв'язків, прихованих припущень, концептуальних суперечностей. У межах аналітичної діяльності відбувається також синтезування інформації, тобто інтеграція отриманих даних у єдину когнітивну модель, яка дозволяє формувати цілісне уявлення про досліджуване явище чи проблему. Паралельно здійснюється оцінювання інформації, що виражається у застосуванні нормативних та логіко-когнітивних критеріїв (релевантність, достовірність, точність, глибина, логічна несуперечливість), які забезпечують обґрунтованість суджень і міркувань. Цей процес не зводиться до пасивної перевірки зовнішньої інформації, а є активною діяльністю суб'єкта, орієнтованою на побудову власної позиції на основі раціонального аналізу.

Крім того, однією з сутнісних ознак критичного мислення є здатність особистості будувати причинно-наслідкові зв'язки в межах проблемної ситуації, що передбачає розуміння системної природи явищ, виділення чинників, що визначають динаміку ситуації, та моделювання сценаріїв її можливого розвитку. Когнітивне опрацювання проблемного контексту в цьому випадку включає не лише реконструкцію лінійних причинно-наслідкових зв'язків, але й урахування системної складності, багаторівневості впливів, взаємозалежності змінних і впливу зовнішніх параметрів. У процесі критичного осмислення особистість розглядає не один-єдиний шлях вирішення ситуації, а формулює спектр альтернативних стратегій, кожна з

яких супроводжується прогнозом потенційних наслідків. Такий підхід забезпечує розширення когнітивної гнучкості, сприяє уникненню когнітивних упереджень і стереотипізації мислення.

Нарешті, критичне мислення реалізується у здатності особистості приймати зважені рішення, що ґрунтуються не на імпульсивних або емоційно зумовлених реакціях, а на чітко структурованих міркуваннях, що мають логічну, епістемологічну та етичну верифікацію. Рішення, прийняті в результаті критичного осмислення, мають внутрішню обґрунтованість, враховують багатофакторну природу ситуації, альтернативність варіантів та їхню відповідність зовнішнім умовам. У цьому аспекті критичне мислення постає як інструмент раціонального управління складними життєвими й професійними ситуаціями, який дозволяє суб'єкту діяти автономно, відповідально та стратегічно обґрунтовано.

Д. Клустер (Терно, 2015), П. Фрейре (Тягло, 2008), Дж. Дьюї (Чернілевський, 2006), Р. Еніс (de Vono, с. 1990) та ін. виділяють як компоненти критичного мислення: самостійність, допитливість, проблематичність (формулювання та рішення), рішучість (ухвалення рішень), суб'єктивність (наявність власної думки). У працях зарубіжних дослідників, зокрема Р. Пола, Е. Бінкера, Е. Мартіна та К. Едамсон, критичне мислення концептуалізується як багаторівневий когнітивно-особистісний феномен, структура якого охоплює три взаємопов'язані блоки показників: афективний, макрокогнітивний та мікрокогнітивний.

Афективний компонент пов'язаний із мотиваційно-ціннісними орієнтаціями суб'єкта й виявляється у прагненні до інтелектуальної автономності, готовності протидіяти когнітивним упередженням, самоконтролі емоційної сфери під час оцінювання інформації, а також у наполегливості та відповідальності під час розв'язання проблемних завдань. Цей аспект забезпечує зрілість і стійкість мислення у ситуаціях невизначеності.

Макрокогнітивний рівень відображає складні розумові операції, що дають змогу індивіду узагальнювати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати інформацію в ширшому пізнавальному контексті. Він включає здатність розглядати проблему з різних перспектив, установлювати міжпредметні зв'язки, формувати гіпотези, застосовувати критерії оцінювання та критично сприймати як текстову, так і усну інформацію. Ключовою ознакою є прагнення до смислової глибини, точності висновків та обґрунтованості прийнятих рішень.

Мікрокогнітивний блок охоплює конкретні логіко-аналітичні уміння, що забезпечують операціоналізацію критичного мислення у практичній діяльності. Йдеться про здатність розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти суперечності у міркуваннях, оцінювати силу доказів, формулювати точні висновки та прогнозувати можливі наслідки ухвалених рішень. Саме цей рівень є визначальним для формування логічно послідовного та концептуально обґрунтованого судження.

Проте, варто зазначити, що більшість компонентів, які виділили науковці, багато в чому зіставляються з показниками, властивими процесу мислення загалом і не застосовується конкретно до поняття критичне мислення. Такі компоненти критичного мислення як ідентифікація проблемної ситуації; дослідження її змісту, можливостей, детермінантів; розробка її моделі та перевірка можливих альтернатив її дії; пошук та перевірка ймовірних та продуктивних способів мислення; формування рефлексії, а також таких емоцій та почуттів, як сумнів, скептицизм виділяє С. Брукфілд.

Оцінний критерій є основою класифікації чотирьох компонентів критичного мислення у С.І. Векслер. На його думку, критичне мислення має таку структуру: діалектична оцінка; обґрунтування оцінки; критерії оцінки та четвертий компонент-удосконалення на основі результатів оцінки. Отже, перший компонент критичного мислення полягає у позитивній чи негативній оцінці конкретного явища, проблеми, завдання, об'єкта, процесу, стану на основі їхнього всебічного та глибокого аналізу. При цьому оцінка може

містити критичні зауваження, які слід доопрацювати, підкоригувати, змінити при загальному позитивному висновку, так і підкреслювати переваги, значущість у теоретичному або практичному плані на тлі негативного висновку. Цей аспект якраз і наголошує на діалектичності оцінки – першого компонента критичного мислення. Оцінка виноситься виходячи з якихось аргументів, фактів, доказів, спостережень, тобто обґрунтованості висунутої оцінки, як і становить зміст другого компонента критичного мислення. При цьому при оцінюванні суб'єкт керується знаннями, які у нього є, досвід, який дозволяє йому давати об'єктивну оцінку, а також особистісну спрямованість (погляди, цінності, думки), що виступають критеріями оцінювання. Іншими словами, це його професіоналізм, що виражається у формулюванні компетентного висновку та компетентній оцінці того чи іншого об'єкта вивчення, що відноситься до третього компонента критичного мислення. І вже на основі отриманої компетентної оцінки пропонуються, виробляються та приймаються варіанти та пропозиції для покращення та вдосконалення об'єкта вивчення. Отже, можемо говорити про критичне мислення як ключову компетенцію професіонала, суб'єкта, тобто. як властивість особистості.

У контексті останнього твердження, саме критичного мислення як властивості особистості майбутнього фахівця, В. А. Шаміс виділяє в його структурі три компоненти: когнітивний, емоційний та дієво-поведінковий. Перший компонент критичного мислення містить у собі знання, уявлення про цей процес, про його зміст, характеристики та детермінанти. Однак, наявність інформації зовсім не означає її практичного застосування та реалізації. Студент після закінчення вузу має значний обсяг теоретичних знань, інформації, але не кожен здатний її реалізувати у своїй практичній професійній діяльності. І причина тут не тільки як ці знання, а в умінні та націленості їх трансформувати в вміння та навички. Знання власними силами як інформація залишається такий довгі роки без її спроби використання у вирішенні реальних практичних завдань. Така справа і з критичним мисленням, студент може багато знати про нього, навіть знати як

застосовувати на практиці, але якщо він не використовує навички критичного мислення у своїй провідній діяльності, ці знання залишаються просто інформацією.

Другий компонент є емоційне ставлення до цього виду мислення. У психології відносин описують об'єктивне та суб'єктивне ставлення суб'єкта до об'єкта, як якого можуть виступати різні предмети, явища, властивості, процеси, інші суб'єкти. Об'єктивність виражатиметься в констатації фактів, перерахуванні властивостей, що спостерігаються, фіксації причинно-наслідкових зв'язків тощо. Суб'єктивність ставлення буде виражатися в емоційному переживанні, чуттєвому відгуку, власній думці і т. д. І в такому разі ми говоримо про єдність об'єктивного та суб'єктивного, внутрішнього та зовнішнього ставлення до критичного мислення майбутнього фахівця.

І третій компонент критичного мислення є конкретні вчинки, дії, поведінка, у тому числі роздуми, внутрішній та зовнішній діалог, а також діяльність у цілому майбутнього фахівця, вирішення їм протиріч, проблемних ситуацій, практичних завдань у реальній професійній сфері. Як видно когнітивний і поведінковий компоненти досить часто вказуються різними вченими в структурі критичного мислення, що не викликає сумніву в їх значущості та важливості.

Природно когнітивний компонент є сукупністю знань, якими володіє суб'єкт, у нашому випадку студент – майбутній фахівець. Це можуть бути знання, набуті ним як у стінах навчального закладу, так і самостійно в ході спеціально організованої пізнавальної діяльності. Сюди ж відносяться пізнавальні процеси та здібності особистості, що сприяють сприйняттю, аналізу, засвоєнню, оперуванню та відтворенню нею потрібної інформації.

Більше того, це не просто предметні, професійні знання, а знання про критичне мислення. Саме вони дозволяють особистості розвивати критичне мислення та вирішувати проблемні завдання. Особливий інтерес становить другий компонент критичного мислення – аналітичний.

Аналіз наявних і даних, умов, обставин, змісту проблемної ситуації повинен дотримуватися логіки, піддаватися постійній рефлексії та об'єктивній оцінці одержуваних результатів. Адже логічність збудованого згідно з науково-обґрунтованою послідовністю етапів процесу дозволяє довести або спростувати висунуту гіпотезу і сформулювати закономірний з отриманих результатів висновок. Саме логічно вибудований ланцюжок аналітичного процесу (аналізу наявної і нової інформації) сприяє розвитку критичного мислення. Аналіз проблемної ситуації та нової інформації неможливий без рефлексії, самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів і станів.

Четвертий компонент у структурі критичного мислення називається вченими по-різному, але суть та сама. У межах цієї концепції він називається діяльнісним і містить у собі володіння студентом – майбутнім фахівцем рядом умінь, які становлять його ключові компетенції і сприяють головним чином розвитку критичності.

Для того, щоб конструктивно вирішувати проблемні завдання та ситуації студент-майбутній фахівець повинен уміти прогнозувати та моделювати їх розвиток, знаходити логічні помилки на кожному етапі процесу реалізації мети, а також дискутувати за кожним спірним моментом. Останнє вміння грає значної ролі у розвитку критичного мислення, оскільки саме у суперечці (діалозі) народжується істина. Варто зазначити, що діалог може вестися як із собою (внутрішній), і з конкретним іншим (зовнішній), якою може виступати, наприклад, студент чи викладач. Якщо при внутрішньому діалозі ми чуємо та враховуємо лише свою думку, то за зовнішньої дискусії ми чуємо та усвідомлюємо погляди інших.

Таким чином, у структурі критичного мислення виділяються когнітивний (макрокогнітивний, мікрокогнітивний), емоційний (афективний, емоційно-чуттєвий) та поведінковий (дієвий, діяльнісний) компоненти, що мають у різних зарубіжних учених ідентичний зміст. Поруч учених дані компоненти доповнюються особистісним і аналітичним, дозволяючи розглядати критичне мислення як ключову компетенцію майбутнього фахівця.

1.3 Особливості формування критичного мислення в студентів

Критичне мислення – це не просто здатність аналізувати або критикувати думки інших, а високорозвинена когнітивна функція, яка включає усвідомлене, цілеспрямоване, логічно вивірене оцінювання інформації з метою формування незалежного судження. Його формування у студентів є складним, динамічним процесом, який не обмежується засвоєнням окремих інтелектуальних навичок, а передбачає трансформацію загального підходу до пізнання, переосмислення ролі суб'єкта у взаємодії з інформацією, знанням і середовищем.

У межах вищої освіти критичне мислення слід розглядати не як супутній ефект навчального процесу, а як цілеспрямовано сформовану якість, що потребує спеціально організованого педагогічного середовища. Ключовими детермінантами в цьому процесі виступають пізнавальна мотивація, інтелектуальна ініціативність, когнітивна складність мислення, розвиток метапізнання, а також емоційно-вольова регуляція мисленнєвої діяльності. Із цієї позиції важливим чинником є рівень розвитку саморефлексії, що забезпечує можливість усвідомлення логічної структури власних суджень, корекції пізнавальних помилок, а також інтеграції нової інформації у власну когнітивну систему. Особливої актуальності набуває вміння виявляти суперечності, нести відповідальність за обґрунтованість суджень, а також бути відкритим до перегляду власних поглядів за наявності об'єктивно кращої аргументації.

Наукові джерела виокремлюють такі провідні компоненти критичного мислення: аналітичний, що забезпечує деконструкцію інформації на логічні елементи; рефлексивний, який відповідає за осмислення пізнавального процесу та прийнятих рішень; оціночний, пов'язаний із виробленням критеріїв достовірності знань; креативний, що реалізується у формуванні нових когнітивних схем, здатних протистояти догматизму мислення (Енніс, 1993;

Хічкок, 2017). Водночас дослідники наголошують, що формування критичного мислення неможливе без спрямованої взаємодії із соціокультурним середовищем, що стимулює студента до інтелектуального діалогу, участі в дебатах, обґрунтованого захисту позицій, що і створює умови для кристалізації автономного мислення.

Психологічні особливості студентського віку створюють сприятливе підґрунтя для реалізації зазначеного потенціалу. Юнацький вік характеризується когнітивним піднесенням, підвищеною інтенцією до рефлексії, схильністю до експериментування з інтелектуальними моделями світу та особистісною відкритістю до нових смислів. Відбувається інтенсивне формування абстрактного мислення, що сприяє глибшому аналізу понять, категорій, суперечностей і систем знань, які раніше сприймалися як незмінні. У цей період закладаються основи світоглядної позиції, активно формується здатність до морального судження, осмисленого вибору, ціннісної диференціації, що уможливорює не просто споживання інформації, а її критичну апробацію (Чернілевський, 2006).

У психологічній площині розвиток критичного мислення пов'язаний з еволюцією самосвідомості, яка в студентському віці набуває інструментального характеру – особистість починає сприймати себе як суб'єкта рефлексії, мислення і самоконструювання. Самосвідомість реалізується через осмислення меж власного досвіду, здібностей і обмежень, що створює когнітивну основу для критичного ставлення до зовнішніх норм, авторитетів і догм. Важливим чинником виступає також розвиток внутрішньої мотивації до пізнання, яка стимулює самостійну розумову діяльність, відкритість до нових гіпотез, прагнення до логічної несуперечності власного світогляду. У цьому контексті прагнення студента до інтелектуальної незалежності, критичної ревізії набутих знань і створення власної системи суджень є ознакою не девіантної поведінки, а високого рівня когнітивної зрілості.

Формування критичного мислення значною мірою залежить від етапу освітньої траєкторії, тобто від курсу навчання. Цей процес зумовлений поєднанням вікових, когнітивних, емоційно-мотиваційних та освітньо-соціальних чинників, що змінюються на різних фазах академічного розвитку особистості. У науковій літературі все частіше простежується необхідність диференційованого підходу до формування критичного мислення з урахуванням специфіки студентів першого, середнього та завершального етапів навчання у ЗВО.

На першому курсі критичне мислення ще не є сформованим як стійкий когнітивно-особистісний конструкт. На цьому етапі студенти переважно демонструють репродуктивний стиль мислення, тяжіють до авторитетної залежності, схильні приймати інформацію без рефлексивної оцінки. Причинами цього є як недостатній розвиток метакогнітивних стратегій, так і обмежений досвід самостійної інтелектуальної діяльності у шкільному середовищі. Базові аналітичні операції – класифікація, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків – часто ще не інтегровані у загальну когнітивну систему студента. Тому на першому курсі домінує потреба у формуванні фундаментальних пізнавальних навичок, зокрема уміння аналізувати структуру твердження, розпізнавати хиби в аргументації, виявляти логічні суперечності. Ефективними в цей період є вправи з розмежування фактів і суджень, робота з первинними критеріями істинності, базова рефлексія щодо джерел інформації. Крім того, важливу роль відіграє створення педагогічного середовища, яке сприяє безпечному вираженню альтернативних думок, підтримує інтелектуальну автономію та формує установки на епістемічну відповідальність.

У студентів другого і третього курсів, коли відбувається перехід до спеціалізованої підготовки, критичне мислення розвивається через ускладнення змісту навчальних завдань і підвищення вимог до самостійної інтерпретації інформації. На цьому етапі спостерігається зростання здатності до побудови аргументованої позиції, з'являється схильність до аналізу

множинних точок зору, формуються первинні навички інтеграції суперечливої інформації. Метакогнітивні стратегії починають виконувати функцію регуляції мислення: студенти частіше ставлять запитання до власних міркувань, виявляють когнітивні упередження, коригують хід розумових операцій. Водночас на цьому етапі можуть зберігатися залишки евристичного мислення – тенденція до поспішних узагальнень, підтверджувального упередження, а також неусвідомлене ігнорування альтернативних інтерпретацій. Тому дидактичний акцент має зміщуватись на розвиток самостійного критичного аналізу складних текстів, рефлексивне письмо, побудову діалогу на засадах аргументації. Особливо ефективними є міждисциплінарні проєкти, аналіз кейсів, моделювання ситуацій із невизначеністю, що вимагають одночасної актуалізації когнітивної, емоційної та етичної компонент.

На четвертому курсі (або на рівні магістерської підготовки) критичне мислення, за умови системного розвитку в попередні роки, набуває рис інтегрованої когнітивно-мотиваційної структури, що включає усвідомлену інтелектуальну автономію, розвинену рефлексивність, емоційну стійкість у процесі прийняття складних рішень, а також схильність до постійного перегляду власних позицій. Студенти, як правило, демонструють здатність до формулювання складних оціночних суджень, побудови гіпотез і системного аналізу багатофакторних проблем. Важливо, що на цьому етапі КМ все активніше інтегрується з професійною компетентністю, набуваючи практичного виміру. Це виражається у здатності критично аналізувати джерела у фаховому контексті, оцінювати достовірність даних, узгоджувати етичні, методологічні та логічні критерії під час прийняття рішень. З огляду на це, освітні інтервенції мають бути орієнтовані на науково-дослідницьку діяльність, побудову інтерпретаційної моделі складних систем, дебати на основі конфлікту позицій, а також участь у розробці стратегій вирішення соціально значущих проблем у професійному полі.

Слід також враховувати, що формування критичного мислення не є автоматичним наслідком залучення до освітнього процесу. Воно потребує спеціальних дидактичних стратегій, орієнтованих на формування інтелектуальної автономії, діалогу замість монологу, на проблемність і відкритість мисленнєвих завдань. Застосування кейс-методів, евристичних питань, структурованих дискусій, рефлексивного письма, аналітичного читання сприяє формуванню тих психічних механізмів, які забезпечують стійку інтенцію до критичного осмислення знань. Водночас ефективність таких підходів визначається готовністю студентів до мисленнєвого зусилля, наявністю особистісного сенсу в аналітичній діяльності, а також рівнем підтримки з боку викладача, який виступає не транслятором істини, а модератором інтелектуального зростання (Подоляк, 2006).

Так, визначено, що процес формування критичного мислення в студентів є багатофакторним, полікомпонентним і контекстуально зумовленим. Він потребує системної взаємодії психологічних, педагогічних, когнітивних і соціокультурних чинників, що лише в сукупності можуть забезпечити стійке формування здатності до незалежного, рефлексивного й обґрунтованого мислення.

Висновки до 1-го розділу

Критичне мислення постає як когнітивний процес, що передбачає творче трансформування наявних знань та їх глибоку інтелектуальну обробку. Воно функціонує як активна форма пізнавальної діяльності, у межах якої інформація систематично переглядається, структурується та оцінюється відповідно до критеріїв достовірності, логічної узгодженості й аргументованості. Як мислення високого рівня організації, критичне мислення ґрунтується не лише на змістовному опануванні відомостей, а й на здатності до рефлексії щодо власних когнітивних операцій та їх відповідності вимогам

інтелектуального середовища. При цьому ступінь сформованості критичного мислення визначається не просто обсягом знань, а й специфікою особистісних характеристик, ціннісних орієнтацій та переконань індивіда. Важливою його ознакою є спрямованість на самопізнання: критично мисляча людина аналізує власні можливості, поведінкові прояви й мотиваційні настанови, що забезпечує вищий рівень усвідомленості та відповідальності у процесі прийняття рішень.

Таким чином, у структурі критичного мислення виділяються когнітивний (макрокогнітивний, мікрокогнітивний), емоційний (афективний, емоційно-чуттєвий) та поведінковий (дієвий, діяльнісний) компоненти, що мають у різних зарубіжних учених ідентичний зміст. Поруч учених дані компоненти доповнюються особистісним і аналітичним, дозволяючи розглядати критичне мислення як ключову компетенцію майбутнього фахівця.

Для критичного мислення принциповою є відсутність жорстко визначеного алгоритму міркування, що зумовлює його оригінальний, варіативний і нестандартний характер. Воно виключає використання готових зразків і передбачає схильність до самостійного конструювання рішень у ситуаціях пізнавальної невизначеності. У результаті застосування критичного мислення як інтелектуально-освітньої стратегії відбувається якісна трансформація особистості: її досвід переосмислюється, когнітивні структури ускладнюються, з'являються нові способи інтерпретації й подолання складних завдань. Таким чином, розвиток критичного мислення сприяє не лише засвоєнню знань, а й цілісному інтелектуальному зростанню людини.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В СТУДЕНТІВ

2.1. Методи та організація дослідження

Вибіркова сукупність була сформована методом цільового відбору на основі заздалегідь визначених критеріїв – вік, рівень освіти, академічна спеціалізація та контекст освітнього функціонування. У дослідженні брали участь студенти другого та третього курсів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, що навчаються за програмами «Психологія», «Соціальна робота» та «Педагогіка вищої школи». Загальна кількість респондентів склала 40 осіб, серед яких 28 жінок і 12 чоловіків у віці від 18 до 22 років. Однорідність вибірки за провідними соціо-демографічними параметрами забезпечувала стабільність фонових характеристик і підвищувала інтерпретаційну точність результатів. Вибір базового навчального закладу обумовлювався не лише зручністю організації діагностики, але й репрезентативністю когнітивного та емоційного профілю студентів зазначених спеціальностей для вивчення досліджуваних феноменів.

Діагностика проводилася індивідуально в аудиторних умовах із дотриманням принципів стандартизації. Усі учасники надали інформовану згоду на участь у дослідженні, що супроводжувалося дотриманням етичних норм добровільності, конфіденційності та анонімності. Психодіагностичний інструментарій застосовувався у формі комплексного тестового блоку, організованого відповідно до логіки дослідницької програми. Інтерпретація результатів здійснювалася лише дослідником, що дозволяло уникнути експериментаторської навіюваності й забезпечити об'єктивність даних.

Логіка емпіричного етапу дослідження формувалася на основі попереднього теоретико-методологічного аналізу проблематики та орієнтації на отримання валідних і надійних емпіричних даних. Процедура дослідження

передбачала послідовне проходження трьох етапів: підготовчого, діагностичного та аналітичного. Підготовчий етап охоплював добір психодіагностичних методик, розробку інструкцій, а також загальну організацію дослідницького процесу. Діагностичний етап реалізовувався через стандартизоване анкетування із застосуванням психометричних інструментів, дібраних відповідно до цілей дослідження. Заклучний етап передбачав математико-статистичну обробку отриманих результатів, зокрема із застосуванням кореляційного аналізу, що дозволило виявити взаємозв'язки між досліджуваними змінними.

У межах реалізації емпіричної стратегії були використані як теоретичні, так і емпіричні методи дослідження. До першої категорії належать логіко-аналітичні операції – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури, які забезпечили формулювання проблемного поля, категоріального апарату та теоретичного обґрунтування вибору діагностичних методик. До другої категорії входили психодіагностичні інструменти, що дозволяли емпірично зафіксувати рівень розвитку окремих психічних характеристик: тест критичного мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко), «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), тест «Прогресивні матриці Равена» та опитувальник когнітивних помилок (CFQ).

Методика оцінювання критичного мислення, розроблена Л. Старкі (додаток А), має на меті кількісне вимірювання трьох базових складових цього когнітивного утворення – логічного судження, аргументаційної побудови та здатності до розпізнавання хибних висновків. Зміст методики представлено у вигляді тестових завдань з множинним вибором, спрямованих на оцінювання аналітичного стилю мислення, когнітивної гнучкості, а також вміння виявляти логічні суперечності у запропонованих твердженнях. Стимульний матеріал включає 27 завдань.

Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла (додаток Б) є структурованим опитувальником, що спрямований на комплексне оцінювання емоційно-регуляторного потенціалу особистості через п'ять ключових

параметрів: емоційна усвідомленість, управління емоціями, самотивація, емпатія та розпізнавання емоцій в інших. Методика передбачає використання стандартизованої шкали самооцінки з 30 твердженнями, до кожного з яких респондент надає оцінку за шкалою Лайкерта від 1 до 5 балів. Шкали інтерпретації включають як загальний інтегральний показник емоційного інтелекту, так і п'ять субшкал, що дозволяє виявити диференційовану картину емоційного функціонування.

Для оцінки загального рівня інтелектуальної продуктивності було використано Стандартизований прогресивний тест Равена (додаток В), який є одним із найпоширеніших інструментів діагностики інтелектуальних здібностей у невербальній формі. Тест спрямований на вимірювання аналітико-синтетичних здібностей, абстрактного мислення та логічного оперування формами без прив'язки до мовного контексту. Структура тесту представлена серією з 60 графічних матриць, які вимагають від респондента ідентифікувати закономірність і вибрати правильне завершення з восьми можливих варіантів. Завдання згруповано у п'ять серій (А–Е) із поступовим ускладненням, що забезпечує охоплення широкого діапазону когнітивної складності.

Для дослідження наявності когнітивних деформацій та зниження контролю за мисленнєвою діяльністю у повсякденному житті застосовувався опитувальник когнітивних помилок (Cognitive Failures Questionnaire – CFQ), розроблений Д. Бродбентом та співавт. (додаток Г). Метою методики є виявлення суб'єктивної частоти допущення типових когнітивних хиб у таких сферах, як пам'ять, увага, контроль дій і мовлення. Стимульний матеріал складається з 25 тверджень, кожне з яких оцінюється за 5-бальною шкалою частотності проявів – від «ніколи» до «дуже часто». Методика дає змогу обчислити загальний індекс когнітивних помилок, а також проводити факторний аналіз з метою виокремлення окремих доменів (наприклад, пам'ятеві, уважності, мовленнєві).

Зібрані за допомогою зазначених методик дані були піддані статистичному аналізу, зокрема за допомогою коефіцієнту рангової кореляції Спірмена, що дозволило виявити міжконструктні зв'язки та перевірити гіпотези про структурні залежності між когнітивно-афективними змінними.

2.2. Етапи проведення емпіричного дослідження та аналіз отриманих результатів

З метою дослідити особливості критичного мислення нами використано тест критичного мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко). Даний інструмент дозволяє визначити здатність особи до логічного аналізу інформації, виявлення помилкових суджень, оцінки аргументів та прийняття виважених рішень. Індивідуальні результати респондентів та їх інтерпретація за рівнями прояву психологічних феноменів наведено у додатку А.

Результати тесту наведені у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Результати тесту критичного мислення Л. Старкі

Рівень критичного мислення	Кількість осіб	Відсоток
Низький	4	10%
Середній	23	57.5%
Високий	13	32.5%

Більшість респондентів продемонстрували середній рівень критичного мислення (57.5%), що свідчить про достатню, але не глибоку здатність аналізувати інформацію. 32.5% показали високий рівень, що вказує на сформовані навички логічного аналізу, тоді як лише 10% респондентів виявили низький рівень, тобто мають труднощі з критичним осмисленням інформації.

З метою оцінити здатність респондентів розуміти власні та чужі емоції, регулювати емоційні реакції та будувати ефективну емоційну взаємодію, було проведено тестування за методикою емоційного інтелекту Г. Холла.

Індивідуальні результати респондентів та їх інтерпретація за рівнями прояву психологічних феноменів наведено у додатку А.

Результати тесту наведені у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Результати методики емоційного інтелекту Г. Холла

Рівень емоційного інтелекту	Кількість осіб	Відсоток
Низький	4	10%
Середній	31	77.5%
Високий	5	12.5%

У більшості учасників дослідження (77.5%) виявлено середній рівень емоційного інтелекту, що говорить про базову здатність до емоційного саморозуміння й регуляції. 12.5% мають високий рівень, тоді як 10% – низький, що свідчить про труднощі з емоційною саморефлексією та взаємодією.

Для оцінки загального рівня інтелекту використовувався тест Равена. Він спрямований на вивчення логічного мислення, абстрактного мислення та здатності до розв'язання нових завдань. Індивідуальні результати респондентів та їх інтерпретація за рівнями прояву психологічних феноменів наведено у додатку А.

Результати тесту наведені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Результати тесту Равена

Рівень інтелекту	Кількість осіб	Відсоток
Інтелект нижче середнього	10	25%
Середній	11	27.5%
Інтелект вище середнього	14	35%
Високий	7	17.5%

Найбільше учасників показали рівень інтелекту вище середнього (35%), ще 27.5% продемонстрували середній рівень. Водночас 25% респондентів мали інтелект нижче середнього, що свідчить про можливі труднощі з абстрактним мисленням, а 17.5% показали високі інтелектуальні здібності.

Була проведена діагностика рівня когнітивних спотворень, що дозволяє оцінити наявність систематичних помилок мислення, які можуть впливати на сприйняття інформації та прийняття рішень. Індивідуальні результати респондентів та їх інтерпретація за рівнями прояву психологічних феноменів наведено у додатку А.

Результати тесту наведені у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Результати діагностики рівня когнітивних спотворень

Рівень когнітивних спотворень	Кількість осіб	Відсоток
Низький	13	32.5%
Середній	16	40%
Високий	11	27.5%

Найбільше респондентів (40%) мають середній рівень когнітивних помилок, що вказує на часткову схильність до хибних суджень. 32.5% демонструють низький рівень спотворень, що можна розцінювати як позитивний показник аналітичного мислення. Водночас у 27.5% спостерігається високий рівень когнітивних помилок, що потребує подальшого розвитку критичного мислення.

Було проведення кореляційного аналізу (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Кореляційні зв'язки між критичним мисленням, емоційним інтелектом, IQ та когнітивними помилками

Показники	Критичне мислення	Емоційний інтелект	IQ	Когнітивні помилки
Критичне мислення	—	-0,33*	0,49**	-0,56***
Емоційний інтелект	-0,33*	—	-0,32*	0,27
IQ	0,49**	-0,32*	—	-0,64***
Когнітивні помилки	-0,56***	0,27	-0,64***	—

Примітка. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Було виявлено статистично значущі зв'язки між показниками критичного мислення студентів і трьома психологічними змінними: емоційним інтелектом, IQ та рівнем когнітивних помилок.

Виявлено слабкий негативний кореляційний зв'язок між показниками «критичне мислення» та «емоційний інтелект» ($r_s = -0,33$, $p = 0,037$), що свідчить про те, що з підвищенням рівня емоційного інтелекту критичне мислення студентів дещо знижується. Це може вказувати на певну напругу між емоційною регуляцією та логічно-аналітичним стилем мислення, притаманним критичному підходу.

Зафіксовано помірний позитивний зв'язок між показниками «критичне мислення» та «IQ» ($r_s = 0,49$, $p = 0,001$), що підтверджує припущення про важливість когнітивного інтелектуального потенціалу для розвитку критичного мислення. Чим вищий IQ, тим вищою є здатність до логічного аналізу, виявлення помилок у міркуваннях, оцінювання доказів тощо.

Спостерігається сильний негативний зв'язок між показниками «критичне мислення» та «когнітивні помилки» ($r_s = -0,56$, $p < 0,001$), що є одним з найпоказовіших результатів. Зі зростанням рівня критичного мислення зменшується кількість когнітивних викривлень. Цей зв'язок є логічним, адже критичне мислення передбачає вміння протистояти упередженням, поспішним висновкам і хибним уявленням.

Виявлено слабкий негативний зв'язок між показниками «емоційний інтелект» та «IQ» ($r_s = -0,32$, $p = 0,044$), що може вказувати на тенденцію певного протиставлення між емоційною й раціональною сферами. Студенти з вищим емоційним інтелектом не обов'язково мають високий IQ, і навпаки.

Зв'язок між показниками «емоційний інтелект» та «когнітивні помилки» не є статистично значущим ($r_s = 0,27$, $p = 0,093$), хоча тенденція до позитивної кореляції може свідчити про те, що підвищення емоційного інтелекту не обов'язково веде до зниження когнітивних викривлень.

Були сформульовані рекомендації на основі отриманих результатів емпіричного дослідження.

Насамперед результати тесту критичного мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко) свідчать про те, що лише третина студентів (32.5%) досягла високого рівня сформованості критичного мислення, що вимагає посиленої уваги до формування в усіх учасників освітнього процесу здатності до логічного аналізу, обґрунтованої аргументації та ідентифікації когнітивних хиб. Доцільним є впровадження в навчальні програми міждисциплінарних курсів, спрямованих на розвиток критичного мислення через практики аналізу наукових текстів, вирішення складних кейсів, логіко-структурне моделювання проблем, а також вивчення основ формальної логіки та теорії аргументації. Для студентів із середнім рівнем доцільно впроваджувати програму індивідуалізованого когнітивного тренінгу з фокусом на виявлення неусвідомлених мисленнєвих упереджень, а для тих, хто демонструє низький рівень – залучення до консультативної підтримки, що сприятиме активізації когнітивного потенціалу.

Результати дослідження емоційного інтелекту (методика Н. Холла) засвідчують, що лише 12.5% респондентів мають високий рівень емоційної компетентності, а переважна більшість (77.5%) зупинилася на середньому рівні. Це вказує на необхідність упровадження в навчальний процес інтервенцій емоційно-рефлексивного характеру: тренінгів емоційної саморегуляції, інтерактивних занять із розвитку емпатійного слухання, а також інструментів усвідомленої емоційної реакції в конфліктогенному середовищі. Особливої уваги потребують студенти з низьким рівнем емоційного інтелекту (10%), для яких доцільно розробити програму психологічного супроводу з акцентом на розвиток здатності до ідентифікації й вербалізації власних емоцій, що є передумовою саморегуляції поведінки та побудови ефективної соціальної взаємодії.

Результати тесту Равена показали, що 25% студентів продемонстрували інтелектуальний рівень нижче середнього, що створює ризик уповільнення процесу засвоєння нової інформації та обмеження глибини аналітичної переробки змісту навчального матеріалу. Це вимагає індивідуального підходу

до таких студентів з боку викладача, упровадження гнучких освітніх стратегій, адаптації складності завдань і використання візуально-когнітивних інструментів, зокрема графічних організаторів, інтелект-карт, алгоритмів логіко-семантичної структури понять. Натомість студенти з високим і вище середнього рівнем інтелектуального розвитку можуть виступати менторським ресурсом у груповій роботі, сприяючи формуванню навчального партнерства.

Аналіз рівня когнітивних спотворень (за опитувальником CFQ) засвідчив, що 27.5% респондентів мають високий рівень систематичних когнітивних помилок. Це вимагає прямого втручання у вигляді когнітивно-корекційних програм, спрямованих на виявлення автоматичних мисленнєвих реакцій, реконструкцію упереджених суджень та розвиток навичок метапізнання. Рекомендовано включити в навчальну діяльність вправи з виявлення логічних помилок у реальних і симульованих контекстах, навчання роботі з евристиками, інтерпретацією статистичних даних і критичним аналізом інформаційного шуму. Студенти з низьким рівнем когнітивних спотворень (32.5%) можуть бути залучені як фасилітатори в групових практиках критичного осмислення інформації, що сприятиме формуванню культури раціонального пізнання.

Значущі результати кореляційного аналізу дозволяють конкретизувати напрямки психолого-педагогічного впливу. Зокрема, виявлений сильний негативний зв'язок між критичним мисленням і когнітивними помилками вказує на потребу в прицільному розвитку метапізнавального контролю як засобу протидії мисленнєвим викривленням. У зв'язку з цим рекомендовано впровадження тренінгів когнітивної деконструкції та саморефлексії. Водночас позитивний зв'язок між критичним мисленням і IQ логічно обґрунтовує впровадження когнітивних інтервенцій саме через канали інтелектуальної стимуляції: розв'язування задач на нестандартне мислення, аналітичних головоломок, логіко-філософських дилем.

Слабкий негативний зв'язок між критичним мисленням і емоційним інтелектом потребує обережного тлумачення та подальшого дослідження,

однак у прикладному аспекті він може сигналізувати про необхідність балансування між емоційною і когнітивною складовими навчального процесу. Для цього доцільно використовувати комплексні завдання, що одночасно потребують аналітичної та емоційної обробки інформації (наприклад, аналіз соціально-емоційних кейсів з моральною дилемою).

Реалізація запропонованих рекомендацій має здійснюватися в межах багаторівневої освітньо-психологічної програми, орієнтованої на розвиток когнітивної автономії, емоційної компетентності та саморефлексивного контролю студентів як ключових засад критичного мислення.

2.3 Аналіз емпіричних показників формування критичного мислення в студентів

Як було визначено, у групі студентів більшість мали середній або високий рівень критичного мислення (КМ): 57,5% – середній, 32,5% – високий, 10% – низький. Схожа картина з емоційним інтелектом (ЕІ): 77,5% – середній, 12,5% – високий, 10% – низький. Щодо IQ, то 35% учасників мали показники вище середнього, 27,5% – на рівні середнього, 25% – нижче середнього, ще 17,5% – у високому діапазоні. Рівні когнітивних спотворень були такими: 40% – середній, 27,5% – високий, 32,5% – низький. Загалом видно, що у більшості студентів КМ та ЕІ перебувають у помірному діапазоні, що є типовим для академічного контингенту. Зауважимо, що модель навчання може суттєво впливати на розвиток цих навичок.

Розглядаючи результати кореляційного аналізу, ми співвідносили їх з сучасними дослідженнями та теоретичними уявленнями щодо тих чи інших психологічних феноменів.

Так, виявлено слабкий негативний зв'язок між критичним мисленням та емоційним інтелектом ($r_s = -0,33$, $p = 0,037$). Це означає, що в учасників з вищим ЕІ тенденція до дещо нижчого рівня КМ (і навпаки).

Такі дані узгоджуються з ідеєю про те, що сильні емоційні реакції можуть знижувати глибину раціонального аналізу. Зокрема, Фернандес-Беррокаль і Чека (2016) відзначали зворотний зв'язок між «емоційною ясністю» й інтенсивністю когнітивних зусиль у критичному аналізі (Palma-Luengo, 2025)

Аналогічно, Хасанпур та ін. (2018) у дослідженні на студентках медуніверситету не знайшли суттєвого зв'язку між загальними показниками КМ та ЕІ (винятком була лише емпатія) (Hasanpour, 2018).

Отже, слабка негативна кореляція КМ–ЕІ у нашому дослідженні підтверджує загальне теоретичне уявлення, що надмірна емоційна залученість може частково суперечити аналітичному мисленню.

Далі, спостерігається помірний позитивний зв'язок між критичним мисленням та IQ ($r_s = 0,49$, $p = 0,001$). Це означає, що у респондентів з вищим загальним інтелектуальним рівнем (IQ) зазвичай кращі навички критичного мислення.

І таке співвідношення узгоджується з даними літератури, де інтелект та КМ частково перетинаються, але не тотожні. Наприклад, Бенслі (2023) відзначає, що КМ – ширша концепція, ніж IQ, бо включає специфічні навички міркування, знання і установки, котрі не охоплюють стандартні тести на когнітивні здібності. Моделі КМ (наприклад, за Халперн 2003 та Еніс 1987) визначають критичне мислення як усвідомлене, цілеспрямоване і обґрунтоване мислення для вирішення проблем. З огляду на це, помірний зв'язок КМ–IQ логічний: розумова здатність сприяє КМ, але КМ також залежить від інших чинників (дисципліна, знання). Цей результат відповідає спостереженням, що КМ прогнозує реальні рішення незалежно від IQ (Butler et al. 2017) (Bensley, 2023; Su, 2019).

Також знайдено сильний негативний зв'язок ($r_s = -0,56$, $p < 0,001$) між критичним мисленням та когнітивними спотвореннями. Іншими словами, чим вищі навички КМ, тим менше схильність до логічних помилок і спотворень мислення. Це повністю узгоджується з теоретичними уявленнями: вже

Фасионе (2001) відмічали, що КМ асоційовано зі «зменшенням когнітивних упереджень і евристичного мислення». Так, критично мисляча людина (відповідно до Халперн 2003 та Еніс 1987) оцінює інформацію з використанням правил логіки та стандартів доказовості. Такі здібності протилежні спотворенням мислення (категоричне мислення, стереотипізація, надмірна генералізація тощо). Тому міцний негативний зв'язок свідчить про те, що розвитку КМ сприяє усвідомлення логічних помилок та метакогнітивні стратегії, що відображено у сучасних концепціях СТ (напр., список установок КМ включає відкритість, скептицизм, раціональність) (Bensley, 2023; Su M, 2019).

Було виявлено слабкий негативний зв'язок між емоційним інтелектом та IQ ($r_s = -0,32$, $p = 0,044$). Це вказує, що ЕІ (як рисова чи «соціальна» складова) практично незалежна від флюїдних інтелектуальних здібностей. Наш слабкий негативний зв'язок показує, що люди з вищим IQ не обов'язково мають вищий ЕІ, і навіть можуть по-різному розвивати ці якості. Це співпадає з недавнім дослідженням Треглоун і Фернем (2023), які проаналізували близько 6000 дорослих і зафіксували дуже невисокі, але негативні кореляції між самозвітом ЕІ (TEIQue) та когнітивними тестами на інтелект.

Наостанок, кореляція між емоційним інтелектом та когнітивними спотвореннями виявилася статистично незначущою ($r_s = 0,27$, $p = 0,093$). Це означає відсутність достовірного зв'язку між рівнем ЕІ та частотою когнітивних помилок у цій вибірці. У наукових джерелах прямі дослідження цього зв'язку майже відсутні, але можна припустити, що ЕІ більше стосується управління емоціями, а когнітивні спотворення – це ірраціональні схеми мислення (часто вивчені в контексті когнітивної терапії за Беком). Наші результати вказують, що високий ЕІ сам по собі не гарантує менше спотворень мислення, хоча розвиток саморегуляції емоцій загалом вважається корисним (див., наприклад, практики майндфулнес) (Su, 2019).

З погляду моделей критичного мислення, наші результати частково узгоджуються з класичними уявленнями. За Еніс (1987), КМ – це «розважливе

рефлексивне мислення, орієнтоване на рішення, у що вірити й що робити». Халперн (2003) визначає КМ як «цілеспрямоване, обґрунтоване і цілеве мислення, що залучається при вирішенні проблем, формулюванні висновків, обчисленні ймовірностей і прийнятті рішень». В обох випадках акцент робиться на раціональному аналізі й дистанціюванні від емоційних впливів. У цих моделях емоційна складова не займає центрального місця; навпаки, вважається, що неврегульовані емоції можуть спотворювати судження (Халперн підкреслює важливість «усвідомлених» стратегій і установок) (Su, 2019).

Відповідно, наше слабе негативне співвідношення КМ–ЕІ можна пояснити розділенням «раціонального» і «емоційного», притаманним цим моделям. Коли емоційний інтелект високий (можливо, із високою чутливістю до емоцій), це може потребувати компенсаторних зусиль для утримання об'єктивності (як описано у роботі Фернандес-Беррокаль та Чека 2016). Еніс наголошує на «раціональності» та «об'єктивній оцінці» в КМ, що узгоджується з тим, що КМ найефективніше в стані емоційної стабільності (Palma-Luengo, 2025).

Модель Халперн разом із Батлером (2019) виділяє як інтелектуальну навичку застосування КМ до реальних проблем та вважає важливими критичні установки (відкритість, скептицизм, інтелектуальна зацікавленість, рефлексивність). Усі ці установки спрямовані на зменшення упередженого мислення. Наш сильний негативний зв'язок КМ–спотворення підтримує цю концепцію: люди, які мають високі КМ-настанови (Гіпотеза Халперн), рідше виявляють класичні когнітивні помилки. Крім того, Фасіоне (2001) чітко вказують, що КМ має властивість мінімізувати когнітивні упередження, що ми спостерігали у даних (Bensley, 2023; Su, 2019).

Таким чином, результати загалом узгоджуються з теоретичними уявленнями Халперн і Еніс: високий IQ і властивості раціонального мислення сприяють КМ, тоді як емоції і ірраціональні схеми йому заважають. Щодо «моделі Фаціо» – якщо мала увазі модель Фасіоне – Енніс – Вейр (Delphi-

опитування): їхні висновки також ставлять на перший план навички аналізу й оцінки (об'єктивність, логіка), а не емоційність. Це узгоджується з отриманими нами даними. Сучасні дослідження це підтверджують: наприклад, Хасанпур та ін. (2018) не виявили виразного зв'язку критичного мислення із загальним емоційним інтелектом, а Су і Шум (2019) вказують на важливість усвідомленості (mindfulness) у навчанні критичному мисленню, оскільки підвищення рівня свідомої присутності допомагає регулювати емоційні реакції.

2.4 Рекомендація для розвитку критичного мислення в студентів

Отримані нами результати вказують на потребу комплексного підходу в освіті: розвивати не тільки інтелектуальні навички, а й емоційну та метакогнітивну складові. З огляду на позитивний зв'язок КМ з IQ, слід збагачувати навчальні програми вправами на аналіз, дедукцію та вирішення проблем, які розвивають мислення. Водночас, оскільки КМ ширше за IQ, необхідно формувати відповідні установки та стратегії. За Халперн та ін. до таких належать відкритість до нової інформації, скептицизм та рефлексія. Практично це означає інтегрувати у навчання методики розвитку скептичного ставлення до непідтверджених даних (наприклад, вправи з розпізнавання логічних хиб і когнітивних спотворень) (Bensley, 2023; Su, 2019).

Негативний зв'язок КМ з когнітивними спотвореннями свідчить: чим вище КМ, тим рідше студент потрапляє у мисленнєві пастки. Тому важливо навчати студентів ідентифікувати власні спотворення (алгоритми «як мислення нас підводить»). Методики на кшталт когнітивно-поведінкових вправ чи навчання критичному читанню можуть бути ефективними (інтервенції, що зменшують ірраціональні схеми)

Взаємозв'язок КМ та ЕІ підкреслює, що частину завдань КМ пов'язані з емоційною регуляцією. Хоч наша кореляція була слабо негативною, це натякає: слід враховувати, що стрес чи високі емоції можуть знижувати

ефективність аналітичного мислення. Отже, виховна програма мала б включати елементи емоційного інтелекту та майндфулнес (усвідомленості), які, за Су та Шум (2019), послаблюють негативний ефект надмірного занепокоєння при КМ. Наприклад, навчати студентів технік керування тривогою й увагою (медитація, елементи СОТ/ЕНТ) може сприяти кращому використанню КМ у складних ситуаціях (Su, 2019).

Отже, на основі даних дослідження рекомендується: поєднувати розвиток логіко-аналітичних навичок (для підвищення IQ-партнери КМ) з вправами на розпізнавання упереджень і розвиток рефлексивності (Halpern-стиль). Також варто інтегрувати тренування емоційного саморегулювання у критичне мислення (техніки ER тощо), оскільки це може допомогти студентам мислити зваженіше навіть під впливом емоцій. Таким чином, результати підтверджують актуальність міждисциплінарного підходу в навчанні КМ, який враховує когнітивні здібності, установки та емоційну сферу.

Загалом, сучасні дослідження вищої освіти демонструють, що у студентів найчастіше спостерігається помірний рівень критичного мислення. Зокрема, експериментальні дані показують «помірний рівень критичного мислення» і одночасно високий рівень емоційного інтелекту, причому між ними виявлено позитивний, але помірно низький зв'язок. При цьому кореляція між IQ і КМ також є помірною: зокрема, деякі дослідження описують «помірне перекриття» між тестами на IQ та тестами на КМ. Це означає, що високий загальний інтелект не гарантує автоматично високих навичок КМ – навпаки, критичне мислення виражає специфічний набір умінь і установок, які виходять за рамки традиційних тестів IQ. Водночас критичне мислення тісно пов'язане з раціональністю: особи, що менше схильні вірити в конспірологічні або псевдонаукові твердження, демонструють значно вищі показники КМ та більш раціонально-аналітичний стиль мислення. Отже, рівень КМ не зводиться лише до когнітивних можливостей; його розвитку сприяє і відсутність когнітивних упереджень, і здатність оцінювати докази без емоційного чи ідеологічного забарвлення (Noone, 2016).

У зарубіжній літературі існує кілька комплексних моделей КМ, що поєднують когнітивні, афективні та метакогнітивні компоненти. Згідно з концепцією Фасіоне (Delphi Report), КМ розглядається як цілеспрямоване застосування когнітивних умінь – інтерпретації, аналізу, оцінювання, висновування та пояснення – разом з важливими схильностями (диспозиціями) мислити відкрито та шукати істину. Халперн (1998) також наголошує на необхідності метакогнітивного контролю думки: успішне критичне мислення потребує здатності моніторити й регулювати власні пізнавальні процеси, тобто «саморегуляції» мислення. Тобто класичні дослідники КМ виокремлюють одночасно і набір аналітичних навичок (уміння працювати з аргументами, фактами, логікою), і відповідні ментальні диспозиції (аналітичність, допитливість, готовність коригувати власну думку). За Б. Барнеттом (1997), радикальні підходи до КМ ідуть ще далі – він запроваджує поняття «критики», що поєднує аналітичну, метапізнавальну та прикладну складові мислення. Подібно, Р. Пол (2018) розрізняє «вузьке» та «широке» КМ, в якому мислитель виходить за рамки власних уявлень і визнає можливість численних валідних аргументів. Ці підходи підкреслюють, що справжнє критичне мислення виходить за межі чисто технічного аналізу, включаючи гнучкість поглядів та дію у реальному світі (Bensley, 2023).

Ключовим інструментом формування КМ є метапізнавальні стратегії – уміння усвідомлено ставитися до власного мислення та самостійно його коригувати. Метапізнання допомагає студентам ставати автономними учасниками навчання: коли людина усвідомлює, які стратегії мислення вона застосовує, і вміє контролювати їх, це сприяє поступовому покращенню КМ. Так, показано: навчальні інтервенції з проблемно-орієнтованим навчанням (ПОН) разом із метапізнавальними вправами підвищують якість навчання. Зокрема, впровадження рефлексивних запитань, діаграм рішень та дискусій у рамках програми ARDESOS-DIAPROVE сприяло одночасному зростанню КМ і метакогніції студентів (Rivas, 2022). Практики, що навчають студентів ставити собі питання про хід власного мислення або вести записи у «польових

нотатках» про процес навчання, допомагають розвинути рефлексивну складову КМ. Важливим є також поєднання самотійної та колективної рефлексії: під час парних обговорень чи дебатів студенти не лише аналізують факти, а й відстежують помилки мислення та вчаться корегувати одне одного.

Емоційна сфера істотно впливає на критичне мислення: надлишкова емоційна напруга чи невміння її регулювати часто погіршують аналітичні здібності та підсилюють упередженості. Тому інтеграція емоційних регулятивних стратегій має бути невід'ємною частиною формування КМ. Наприклад, техніки майндфулнес (усвідомленої присутності), що тренують увагу та неосудливе спостереження за переживаннями, покращують інгібіторні компоненти виконавчої функції мозку. Емпірично виявлено, що високий рівень усвідомленості опосередковано покращує КМ, оскільки людина краще стримує імпульсивні реакції і ретельніше аналізує інформацію (Noone, 2016). Крім того, розвинена емоційна компетентність у студентів (усвідомлення і регуляція власних емоцій) позитивно корелює з КМ: дослідження показують, що студенти із високим емоційним інтелектом зазвичай мають краще розвинені навички критичного мислення, хоча й з помірною силою кореляції. Це означає, що педагоги повинні включати в освітній процес вправи на емоційну рефлексію (наприклад, аналіз емоційних реакцій під час дискусії) і навчати студентів методам зниження тривоги (дихальні техніки, когнітивно-емоційну переоцінку), що в цілому сприятиме більш раціональному мисленню.

Рекомендовані педагогічні стратегії поєднують активні навчальні формати із формуванням критичних установок. Так, доцільно використовувати інтердисциплінарні проекти та кейс-методи, де студенти аналізують проблемні ситуації з позицій різних галузей знань. Наприклад, спільна робота над темою, що потребує як гуманітарного, так і природничого аналізу, стимулює глибше аргументування і підвищує гнучкість мислення. У таких спільних завданнях учень навчається виділяти релевантні дані, ставити питання, обґрунтовувати власні висновки та враховувати альтернативні точки

зору. Практика сократівських дискусій і полілогів мотивує студентів аналізувати передумови й обґрунтування висловлювань, замість прийняття інформації на віру. Це також пов'язано із зменшенням впливу підтверджувального упередження.

Методичні інтервенції мають охоплювати і підготовку викладачів: результати досліджень свідчать, що викладачі з високим КМ та хорошими навичками емоційної саморегуляції демонструють більшу психологічну стійкість («імунність») у професії (Li, 2020). Отже, програми підготовки педагогів мають навчати не лише предметній експертизі, а й методам розвитку власного КМ і регуляції емоцій. Наприклад, викладачів слід тренувати використовувати конструктивний зворотний зв'язок і скеровувати студентів до рефлексивного осмислення помилок, а також показувати, як власні емоції можуть впливати на процес сприйняття нової інформації. Комплекс таких інтервенцій – на рівні навчального курсу й професійного розвитку викладачів – дозволяє створити сприятливе середовище для формування КМ у студентів.

Особливу увагу слід приділяти міждисциплінарній організації освіти, яка враховує когнітивні, афективні та метакогнітивні компоненти навчання. Інтегровані курси та проекти, що поєднують знання з різних дисциплін, створюють ситуації, наближені до реальних «змодельованих» проблем, де потребується комплексна оцінка інформації. У такому контексті студенти навчаються розпізнавати, які аналітичні навички (логіка, математична інтерпретація, аргументація) вони застосовують, а також усвідомлювати вплив мотиваційних і емоційних чинників на хід роздумів. Наприклад, інтегровані дослідницькі проекти вимагають від студентів співпраці, що розвиває емпатію і навички комунікації, одночасно з техніками вирішення складних завдань. Такий підхід сприяє синергії компонентів: когнітивної точності, афективної відкритості та метапізнавальної рефлексії. Як результат, студенти вчаться ставитися до власного навчання критично, самокритично переглядати свої методи роботи і вносити корективи в свою стратегічну діяльність.

В узагальненому вигляді рекомендації наведені у табл. 2.6.

Рекомендація для розвитку критичного мислення в студентів

Компонент/Вектор розвитку	Педагогічні рекомендації	Ціль/Очікуваний ефект	Наукове підґрунтя
Когнітивні навички (аналіз, дедукція, логіка)	Впроваджувати навчальні завдання, спрямовані на аналіз аргументів, розпізнавання логічних хиб, вирішення кейсів і проблемних ситуацій міждисциплінарного характеру	Посилення операційного ядра КМ через розвиток аналітичних структур та логічної узгодженості суджень	Facione (1990), Halpern (1998), Bensley (2023)
Установки та диспозиції критичного мислення	Інтегрувати методики розвитку рефлексії, скептичного мислення, відкритості до нової інформації через сократівські дискусії, полілоги, аналіз альтернативних поглядів	Формування настанов на усвідомлену когнітивну гнучкість, епістемічну чесність і готовність до перегляду переконань	Halpern (1998), Paul (2018), Barnett (1997)
Метакогнітивна регуляція (усвідомлене мислення)	Навчати студентів спостерігати за власним мисленням (рефлексивні щоденники, мапи аргументів, запитання до себе), застосовувати метапізнавальні стратегії контролю та оцінювання	Підвищення усвідомленості мисленнєвих стратегій, здатність до самокорекції когнітивних помилок	Rivas et al. (2022), Halpern (1998)
Емоційна регуляція (емоційний інтелект, стрес-контроль)	Інтегрувати у навчальний процес техніки майндфулнес, дихальні вправи, когнітивно-емоційне перепрограмування, елементи соціально-емоційного навчання (SEL)	Послаблення впливу тривожності та емоційної реактивності на процес міркування; підвищення точності та раціональності суджень	Su & Shum (2019), Noone et al. (2016), Li et al. (2022)
Антиупереджене мислення (когнітивна гігієна)	Використовувати вправи на розпізнавання когнітивних спотворень (confirmation bias, availability heuristic), методики інтерпретації недостовірної інформації	Зменшення впливу ірраціональних суджень; розвиток інформаційного скепсису та епістемічної відповідальності	Bensley (2023), Su (2019), Noone (2016)
Інтегроване навчання (когнітивна–афективна–метакогнітивна модель)	Розробити інтегровані курси та міждисциплінарні проекти, які об'єднують аналітику, рефлексію та емоційний контроль у спільних завданнях	Стимулювання синергії аналітичної, емоційної та рефлексивної компетентностей студентів у	Delphi Report (Facione), Barnett (1997), Paul (2018)

		реалістичних навчальних ситуаціях	
Підготовка викладачів	Включати в програми професійного розвитку педагогів модулі з критичного мислення, емоційного інтелекту та метакогнітивної саморефлексії	Формування освітнього середовища, яке культивує КМ через приклад викладача та методи зворотного зв'язку	Li et al. (2020), Paul (2018)

Науковий консенсус вказує: комплексний, міждисциплінарний підхід з використанням когнітивних стратегій, емоційної регуляції та метакогнітивних практик є найефективнішим для формування критичного мислення у студентів. Такий підхід повинен бути цілеспрямовано закладений у зміст навчальних програм і методику викладання. Викладачі мають не лише передавати фактичні знання, а й навчати учнів усвідомлено ставитися до процесу пізнання, контролювати власні упередження і налаштовувати емоційні стани для максимально ефективної аналітичної роботи. Упровадження цих рекомендацій забезпечить створення навчального середовища, де критичне мислення стає органічною частиною освітнього процесу.

Висновки до 2-го розділу

Аналіз результатів дослідження формування критичного мислення у студентів дозволив встановити низку закономірностей, що відображають структуру та детермінанти цього когнітивного феномену. Передусім було підтверджено, що рівень сформованості критичного мислення у більшості студентів перебуває на середньому рівні, що відповідає наявності базових інтелектуально-аналітичних умінь без достатнього розвитку рефлексивного й антиупередженого компонентів. Високі показники виявлено лише у третини здобувачів освіти, тоді як низькі у кожного десятого, що вказує на диференціацію когнітивного потенціалу й потребує цілеспрямованого педагогічного втручання.

Результати діагностики емоційного інтелекту засвідчили переважання середнього рівня розвитку емоційної сфери, що забезпечує базову здатність до емоційної саморегуляції, однак не гарантує її узгодженості з когнітивно-аналітичним мисленням. Оцінка загального інтелектуального потенціалу показала наявність значної частки студентів із рівнем інтелекту вище середнього, проте водночас відзначено групу респондентів із вираженими труднощами у сфері абстрактного мислення. Діагностика когнітивних спотворень підтвердила, що майже третина студентів є схильною до систематичних порушень у процесі міркування, що знижує здатність до аналізу та прийняття рішень.

За допомогою кореляційного аналізу емпіричних показників виявлено статистично значущі зв'язки, які конкретизують механізми формування критичного мислення. Помірна позитивна кореляція між критичним мисленням та IQ підтвердила його залежність від інтелектуального потенціалу, зокрема логічних та аналітичних операцій. Сильний негативний зв'язок між критичним мисленням і когнітивними помилками вказує, що розвиток критичної рефлексії є ключовим чинником подолання ірраціональних суджень, упередженості та евристичних помилок. Разом з тим встановлено слабкий негативний зв'язок між критичним мисленням та емоційним інтелектом, що свідчить про можливе зіткнення аналітичного стилю мислення з емоціогенними факторами під час прийняття рішень. Тенденція до негативної асоціації між IQ та емоційним інтелектом додатково вказує на наявність когнітивно-афективної суперечності, яку необхідно враховувати під час організації освітнього процесу.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що критичне мислення у студентів формується як система, у якій поєднуються інтелектуально-логічні, метакогнітивні та емоційно-регулятивні механізми, що повністю узгоджується з сучасними науковими уявленнями про критичне мислення. Наявні дисбаланси між компонентами цієї системи зумовлюють потребу у комплексних педагогічних стратегіях розвитку критичного мислення,

орієнтованих не лише на когнітивні компоненти, а й на зменшення впливу когнітивних спотворень, підвищення рівня рефлексії та емоційної стабільності у процесі мислення.

На основі результатів дослідження розроблено практичні рекомендації, згідно з якими розвиток критичного мислення студентів має здійснюватися на основі поєднання когнітивних, метакогнітивних та емоційно-регулятивних практик. Ефективними є методики аналізу аргументів і логічних помилок, формування рефлексивності та відкритості до альтернативних поглядів, а також системна робота з подолання когнітивних спотворень. Важливо інтегрувати елементи емоційної саморегуляції та навчати студентів контролювати власні міркування. Професійна підготовка викладачів, орієнтована на культивування критичного мислення, є обов'язковою умовою створення освітнього середовища, що сприяє підвищенню аналітичної компетентності здобувачів освіти.

ВИСНОВКИ

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що критичне мислення є складною інтегральною характеристикою когнітивного функціонування, яка включає аналітичні, рефлексивні, оціночні, креативні та поведінкові компоненти. Його природа вкорінена у метапізнавальних механізмах, когнітивній гнучкості та рефлексивній саморегуляції, а сам феномен розглядається не лише як інтелектуальна здатність, але як психологічна умова самотійного, відповідального й контекстуально адаптованого судження.

Емпіричні результати, отримані в процесі реалізації психодіагностичного обстеження студентів, свідчать про нерівномірну вираженість рівнів критичного мислення: лише третина респондентів досягає високого рівня сформованості цієї якості, тоді як більшість демонструють середній рівень, що підтверджує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу. Статистичний аналіз виявив значущі кореляційні зв'язки між критичним мисленням, емоційним інтелектом, когнітивними здібностями та схильністю до когнітивних помилок, що емпірично засвідчує мультифакторну детермінацію критичного мислення та його залежність від психологічного функціоналу особистості.

Встановлено, що ефективне формування критичного мислення потребує не лише актуалізації інтелектуального потенціалу студента, а й створення специфічного освітнього середовища, яке стимулює самотійність суджень, діалогічне мислення, толерантність до невизначеності та здатність до конструктивної ревізії власних когнітивних моделей. У межах цього підходу критичне мислення набуває статусу ключової компетентності майбутнього фахівця, що опосередковує його професійне самоствердження та інтелектуальну автономію.

Отже, результати дослідження підтверджують теоретичне припущення про необхідність комплексного розгляду критичного мислення як детермінованої й водночас пластичної психічної структури, розвиток якої потребує як внутрішньої готовності суб'єкта, так і зовнішніх умов для її реалізації. Запропоновані рекомендації базуються на поєднанні когнітивно-стимулювальних, емоційно-регулятивних і дидактично-моделювальних стратегій, які можуть слугувати основою для створення ефективних освітніх програм, орієнтованих на формування критичного мислення як інструменту інтелектуального зростання та професійної ідентичності студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бадер, А. В. (2025). Репресії та терор як інструменти формування критичного мислення та громадянське суспільство. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, (53), 168–173. <https://doi.org/10.32782/apfs.v053.2025.28>
- Бадер, С. (2022). Медіаграмотність та критичне мислення особистості: компаративний аналіз. *Педагогіка*, (85, Т. 1), 235–241. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/85-1-36>
- Бадер, С. О., & Починкова, М. М. (2023). Технологія формування критичного мислення особистості: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*, (64, Т. 1), 96–103.
- Бієста, Г. Я. Ж., & Штамс, Г. Дж. J. М. (2011). Критичне мислення і питання критики: деякі уроки деконструкції. *Studies in Philosophy and Education*, 20(1), 57–74. <https://doi.org/10.1023/a:1005290910306>.
- Бондарук, І. П. (2012). Формування критичного мислення дев'ятикласників у процесі навчання історії (Канд. пед. наук дисертація). Інститут педагогіки НАПН України.
- Бородіна, Н. (2017). Шляхи розвитку критичного мислення. *Філософія та гуманізм*, (1), 29–37.
- Бортнюк, Т. Ю., & Фаловська, І. Д. (2023). Розвиток критичного мислення майбутніх педагогів як вимога сучасності. *Актуальні питання у сучасній науці*, 5(11), 356–367. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-5\(11\)-356-367](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-5(11)-356-367)
- Вовк, С. О. (2025). Протидія ідеологічному сепаратизму через розвиток критичного мислення. *Регіональні студії: науковий збірник*, (41), 107–112. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика». <http://regionalstudies.uzhnu.uz.ua/archive/41/20.pdf>

Воронкова, В., Кивлюк, О., & Андрюкайтене, Р. (2023). Еволюція від активного відповідального громадянства до цифрового в контексті критичного мислення: досвід країн ЄС. *Humanities Studies*, (14), 23–34.

Гарматій, О. (2020). Критичне мислення як ключова компетенція медіаграмотності. У *Критичне мислення в епоху токсичного контенту: Збірник статей VIII міжнародної науково-методичної конференції* (с. 11–16). Київ: Центр Вільної Преси; Академія української преси.

Гелетенко, Т. (n.d.). Критичне мислення – мода чи допомога учням побачити нескінченне розмаїття проблем. <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-kritichne-mislennya-moda-chi-dopomoga-uchnyam-pobachiti-neskinchenne-rozma-ttya-problem-210030.html>

Головіна, О. В. (2018). Критичне мислення та медіаграмотність як необхідна складова в епоху інформаційного суспільства. У *Проблеми формування громадянського суспільства в Україні: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф.* (с. 57–58). Дніпро: Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ.

Горбенко, Ю. Л. (2021). Рефлексія та критичне мислення особистості в інформаційному суспільстві. *Технології розвитку інтелекту*, 5(1), 1–14. https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/index

Козаченко, Н. (2017). Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи. У Я. В. Шрамко (Ред.), *Актуальні проблеми духовності* (Вип. 18, с. 161–174). <https://doi.org/10.31812/apd.v18i1.24>

Козаченко, Н. (2021). Критичне мислення: філософія та педагогіка. Актуальні проблеми духовності, (22), 251–271. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdu_2021_22_15

Курило, В. С. (Ред.). (2024). *Збройне насилля, національна безпека і критичне мислення: теоретико-методологічний вимір* (колективна монографія). Одеса: Видавничий дім «Гельветика».

Ліпман, М. (2006). Чим може бути критичне мислення. Вісник програм шкільних обмінів, (27), 17–23.

Лукашова, Т., & Друшляк, М. (2023). Штучний інтелект як засіб розвитку критичного мислення майбутніх учителів математики. *Фізико-математична освіта*, (38(5)), 18–25.

Макаренко, М. (2024). Феномен критичного мислення у контексті філософії для дітей: трансцендентальний вимір. *Науково-теоретичний альманах Грані*, 27(4), 59–67. <https://doi.org/10.15421/172477>

Мельничук, В. В., & Горохова, Л. В. (2022). Критичне мислення як складова інформаційної безпеки. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*, (29), 7–13.

Мислення: поняття, види, процес та теорії. (n.d.). <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/29349/>

Мохонько, В. (2023). Розширення можливостей критичного мислення: важливість навчання медіаграмотності в школах. У *The X International Scientific and Practical Conference “Innovative ways of learning development”* (р. 152).

Музичук, К. (2019). Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Нова педагогічна думка*, (3), 61–65. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2019_3_18

Невмержицька, О. (2020). Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 27(6), 114–117. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204654>

Онкович, Г., Башмат, О., & Полторацький, Д. (2024). Розвиток критичного мислення майбутніх медиків. У *Innovative development of science, technology and education: Proceedings of the 5th International scientific and practical conference* (с. 337–348). Vancouver: Perfect Publishing.

Опейда, Л., & Любчук, В. (2024). *Основи критичного мислення: Методичні рекомендації для здобувачів освіти спеціальності “Дизайн”*. Луцьк: Вежа-Друк.

Пальгуй, І. (б.д.). Дефінітивний аналіз поняття психологічна компетентність учителя. У *Психологічні аспекти організації сучасного*

освітнього процесу (с. 238–239). Глухів: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

Пенько, В. Л. (2025). Кордони критичного мислення. *Історико-правовий часопис*, 24(1), 26–32. <https://doi.org/10.32782/2409-4544/2025-1/4>

Петренко, В. О. (2023). Огляд сучасних наукових теорій та підходів до формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*, (101), 67–73.

Петренко, В. О. (2023). Огляд сучасних наукових теорій та підходів до формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць*, (101), 67–73. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-101-11>

Писаренко, Л. М. (2021). Гра як ефективний метод розвитку критичного мислення. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, 32(71), 211–215.

Подольак, Л. Г., & Юрченко, В. І. (2006). Психологія вищої школи: *Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів*. ТОВ «Філ-студія».

Пометун, О. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, (2), 89–98.

Рибчук, О. (2023). Критичне мислення як предмет філософських та психологічних досліджень. *Вісник Національного університету оборони України*, 128–135.

Рожило, М. А., Наход, А. В., & Самчук, А. С. (2021). Критичне мислення як інструмент медіаграмотності з протидії фейкам і маніпуляціям. *Science, innovations and education: Problems and prospects: Proceedings of the 5th International scientific and practical conference* (pp. 655–661). Tokyo, Japan.

Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи. (n.d.). <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-kriticnogo-mislenna-v-ucniv-pocatkovoi-skoli-kursova-robota-413002.html>

Романишина, Л. М. (2024). Роль критичного мислення у формуванні інформатичної компетентності майбутніх учителів. *Physical culture and sport: scientific perspective*, 2(1), 192–202. <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.69>

Сабадуха, В. О. (2023). Філософія критичного мислення та прийняття рішень: *підручник*. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ.

Саух, П. (2021). Розвиток критичного мислення як провідний тренд сучасного освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*, (2(67)), 7–15.

Симоненко, С., & Грек, О. (2022). Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки студентів. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*, (4), 64–71.

Твердохліб, Г. В. (2024). Педагогічні засади критичної медіаграмотності. *Інноваційна педагогіка*, 70(2), 182–186. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.2.38>

Терепищій, С. О., & Заблоцький, В. П. (2023). Медіаграмотність в контексті критичного мислення. У *Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики: Матеріали міжнародної наук.-практ. конференції* (с. 70–73). Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова.

Терно, С. О. (2015). Критичне мислення: стратегії та процедури. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, (44, Т. 2), 227–230.

Терно, С. О. (2021). Критичне мислення та філософське усвідомлення світу: *Посібник для підготовки докторів філософії*. Запоріжжя: ЗНУ.

Терно, С. О. (2023). Критичне мислення та інноваційні стратегії в історичній освіті: *Посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра освітньо-професійної програми “Середня освіта (Історія)”*. Запоріжжя: ЗНУ.

Толочко, С. В., Бордюг, Н. С., & Годунова, А. В. (2024). The development of critical thinking of young people in the era of the development of technologies with artificial intelligence. У *Baltija Publishing* (pp. 462–490). Riga, Latvia.

Толочко, С. В., Бордюг, Н. С., & Годунова, А. В. (2024). Розвиток критичного мислення молоді в епоху розвитку технологій зі штучним інтелектом. *Scientific Monograph*, 462–490.

Тягло, О. (2017). Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*, 2(21), 240–257.

Тягло, О. В. (2008). Критичне мислення: навчальний посібник. https://www.researchgate.net/publication/322318143_Kriticne_mislenna

Цьома, Н. (2018). Сутність і структура критичного мислення. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, (4), 207–217.

Чернілевський, Д. В., & Томчук, М. І. (2006). Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник. Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна».

Шляховий, С. М. (2024). *Розвиток критичного мислення у здобувачів закладів професійної освіти під час вивчення спеціальних дисциплін* (Кваліфікаційна робота магістра, Хмельницький національний університет). Хмельницький.

Ян, Ц., Свідло, Т. М., & Сторожик, М. І. (2025). Роль критичного мислення у формуванні громадянської свідомості. *Вісник гуманітарних наук*, (9). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15876135>

Bensley, D. A. (2023). Critical thinking, intelligence, and unsubstantiated beliefs: An integrative review. *Journal of Intelligence*, 11(11), Article 207. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11110207>

de Bono, E. (1990). *I am right you are wrong*. Viking.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X01800300>

Halpern, D. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, (80), 69–74. <https://doi.org/10.1002/tl.8005>

Hasanpour, M., Bagheri, M., & Ghaedi Heidari, F. (2018). The relationship between emotional intelligence and critical thinking skills in Iranian nursing students. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 32, Article 40. <https://doi.org/10.14196/mjiri.32.40>

Hitchcock, D. (2017). Critical thinking as an educational ideal. In D. Mohammed & M. Lewiński (Eds.), *On reasoning and argument: Essays in honor of David Hitchcock* (pp. 477–497). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53562-3_30

Indrašienė, V. (2021). Critical thinking in higher education and labour market. *Peter Lang Publishing*. <https://doi.org/10.3726/b18636>

Johnson, R., & Hamby, B. (2015). A meta-level approach to the problem of defining «critical thinking». *Argumentation*, 29(4), 417–430. <https://doi.org/10.1007/s10503-015-9356-4>

Ku, K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>

Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking – A new approach. *International Journal of Educational Research*, 84, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004>

Li, M., Heydarnejad, T., Azizi, Z., & Rezaei Gashti, Z. (2022). Modeling the role of emotion regulation and critical thinking in immunity in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1005071. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1005071>

Nadurak, V. (2022). Критичне мислення: поняття та практика. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*, 28(2), 129–147.

Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 2043. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>

Palma-Luengo, M., Lagos-San Martin, N., & Ossa-Cornejo, C. (2025). Emotional intelligence and critical thinking: Relevant factors for training future

teachers in a Chilean pedagogy program. *Journal of Intelligence*, 13(2), Article 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13020017>

Polonska, T. (2022). Krytyczne myślenie jak technologia kompetencyjno-orientowanego nauczania inozemnych mow uchniv 5–6 klasiv himnazii (Critical thinking as a technology of competency-based foreign language learning for 5th–6th grade gymnasium students). *Ukrainian Pedagogical Journal*, (1), 70–79.

Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>

Sosu, E. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>

Su, M. R., & Shum, K. K. (2019). The moderating effect of mindfulness on the mediated relation between critical thinking and psychological distress via cognitive distortions among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1455. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01455>

Vincent-Lancrin, S., Gonzalez-Sancho, C., & Bukeart, M. (2019). Fostering students' creativity and critical thinking. *OECD*.

Wallace, B., Adams, H. B., Maltby, F., & Metfield, J. (1993). *TASC: Thinking actively in a social context*. A. B. Academic Publishers.

Yuan, R., Liao, W., & Wang, Z. (2022). How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101002>

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест критичного мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко)

Інструкція до виконання: тест складається з 27 завдань. У першому завданні слід обрати найменш правильну відповідь. У всіх інших завданнях (№2–27) необхідно вибрати один найбільш правильний або доцільний варіант. На виконання тесту відводиться 25 хвилин. Завдання, які залишились без відповіді у зазначений час, вважаються нерозв'язаними.

Мета методики: оцінка рівня сформованості навичок критичного мислення, зокрема: логічного та аналітичного мислення; вміння аргументувати та обґрунтовувати власні судження; здатності до рефлексії; навичок розпізнавання маніпуляцій, упереджень, хибних логічних конструкцій; вміння застосовувати індукцію, дедукцію, оцінювати достовірність джерел; вміння приймати зважені рішення в умовах обмеженої інформації.

Завдання:

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

а) Вивчити їх сайти.

б) Переглянути новини, щоб з'ясувати, чи згадуються в них дані компанії.

с) Дослідити їхнє фінансове становище.

д) Поговорити з людьми, які там працюють.

Завдання 2. Який висновок є найкращим для судження, яке починається словами: «вісім чоловік у моєму класі...»?

а) люблять тефтелі, отже, і мені слід їх любити.

б) живуть у південній частині міста, тому я теж повинен там жити.

с) з тих, хто готувався за конспектом Андрія, отримали «задовільно», тому я отримаю таку саму оцінку.

д) із тих, хто вже познайомився з новим директором школи, йому симпатизують, тому мені він також сподобається.

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

а) Джинси тигрового забарвлення можна придбати у вашому місцевому гіпермаркеті.

б) Найкращі матері готують із соусами «Горчин».

с) Голосуйте за мене, і я обіцяю, що наші школи стануть кращими. Мій опонент просто хоче скоротити шкільний бюджет.

д) Наші шини не тільки красивіші, вони також краще поведуться на дорозі.

Завдання 4. Що звучить як аргумент?

а) Мені наснилося, що я отримав трійку за іспит з біології, а потім це сталося наяву. Щоб наступного разу я міг отримати оцінку краще, мені повинен наснитися більш позитивний сон.

б) Ганна хотіла краще водити машину, тому вона пішла на уроки водіння та вивчила посібник з автомобілів. Її водіння справді покращало.

с) Після штормового вітру минулого жовтня з дерев опало все листя. Тоді я й дізнався, що листя опадає через вітер.

д) Коли Максим зрозумів, що застудився, він почав приймати Coldrex. Через чотири дні він відчув себе набагато краще завдяки прийому Coldrex.

Завдання 5. Ви намагаєтеся вибрати один із трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, дводверний седан або міні-позашляховик. Що не є прийнятним критерієм вибору?

а) Ціна.

б) Витрати палива.

с) Тиск у шинах.

д) Об'єм багажника.

Завдання 6. Яке рішення прийнято тільки на основі емоцій?

- a) Ви ненавидите зиму, тому, хоч це занадто дорого для вас, ви вибираєте відпустку на Багамах.
- b) Школа закривається після загрози застосування бомби.
- c) Доходи вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищими, ніж очікувалося.
- d) Вам потрібен новий міксер, тому ви переглядаєте оголошення в газеті та купуєте його, коли на нього з'являється знижка.

Завдання 7. У якому разі краще сходити до бібліотеки, ніж провести пошук через Інтернет?

- a) Ви пишете звіт про нещодавні рішення Верховного Суду своєї країни.
- b) Ви хочете дізнатися історію ефективності акцій, які маєте намір придбати на фондовому ринку.
- c) Вам потрібно порівняти відсоткові ставки кількох банків.
- d) Ви хочете дізнатися більше про старе планування вашого міста.

Завдання 8. Ви читаєте у газеті про переговори щодо зарплати за участю працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їхні вимоги щодо підвищення зарплат та пільг не будуть задоволені. Що з наведеного 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 автобусом, слід шукати можливу транспортну альтернативу.
- d) Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги щодо зарплати.

Завдання 9. Що не так у цьому судженні: «Ви думаєте, що нам потрібні нові правила щодо контролю забруднення повітря? Я вважаю, що в нас і так надто багато правил. Політики тільки й роблять, що затверджують нові

обмеження та контролюють нас дедалі більше. Це гнітить. Безперечно, нам не потрібні жодні нові правила»?

- a) Той, хто говорить, не піклується про навколишнє середовище.
- b) Той, хто говорить, змінив тему розмови.
- c) Той, хто говорить, балотується на політичну посаду.
- d) Той, хто говорить, нічого не тямить у проблемі забруднюючих викидів.

Завдання 10. На що вам не слід спиратися, роблячи оцінне судження?

- a) Інтуїція.
- b) Здоровий глузд.
- c) Чутки.
- d) Попередній досвід.

Завдання 11. Яке твердження є оцінковим судженням замість факту?

- a) Моя презентація була чудова. Я впевнений, що мій начальник тепер мене підвищить.
- b) Моя презентація була чудовою. Усі клієнти сказали мені, що їм сподобалося.
- c) Моя презентація була чудовою. Вона заслужила на премію від керівництва.
- d) Моя презентація була чудовою. Це було зазначено саме так на моїй атестації.

Завдання 12. Ваша мрія провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, ви вирішили, що для цієї поїздки потрібно 6000 \$. Яким чином найкраще досягти цієї мети?

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

Завдання 13. Що не так у такому судженні? «Україна – любіть її чи їдьте звідси!»

- a) Немає нічого невірнього 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 її любити.
- d) Воно пропонує лише два варіанти, коли насправді їх набагато більше.

Завдання 14. Яка з цих ситуацій не потребує вирішення проблеми?

- a) Коли ви принесли новий комп'ютер додому, ви виявили, що у коробці немає миші.
- b) Коли ви повернули фотографії після друку, виявилось, що вони не ваші.
- c) Усі у вашому колективі хочуть влаштувати свято у ресторані «Зустріч», але ви їли там лише вчора увечері.
- d) Начальник просить вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, але сьогодні – день народження вашого сина і ви обіцяли повести його сьогодні ввечері на футбол.

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

- a) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html : домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство Лінкольна.
- b) www.southernpower.org/assassinations : сайт Конфедеративної групи (прихильники рабства під час війни Півночі та Півдня) про знамениті політичні вбивства, переважно присвячений Лінкольну (що виступав проти рабства).
- c) www.lincolndata.edu : сайт групи збереження історичної спадщини, яка заархівувала все листування Лінкольна.
- d) www.alincoln-library.com: президентська бібліотека в Спрінгфілді, Іллінойс, присвячена біографії шістнадцятого президента.

Завдання 16. Що є найбільш імовірною причиною наступного: «Наша хокейна команда була непереможною цього сезону»?

- a) Інші команди не мають нової хокейної амуніції.
- b) Ми маємо новий тренер, який посилено працює над нашою командою.
- c) Деякі члени нашої команди провели це літо у хокейному таборі.
- d) Я одягав свій щасливий светр перед кожною грою.

Завдання 17. Що не так у «логіці» наступного твердження: «Як ви можете вірити його показанням свідків? Він же – засуджений злочинець!»?

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

Завдання 18. Що з наведеного нижче є обґрунтованим судженням?

- a) Я отримав на іспиті «відмінно». Вчора ввечері я дуже втомився, хоча лише займався. Щоб і далі отримувати «відмінно», мені потрібно перестати так напружено займатися.
- b) Ваш автомобіль погано їде. Ви щойно намагалися пояснити новому механіку, що вам потрібно замінити олію. Б'юся об заклад, що він – причина ваших автомобільних проблем.
- c) Я не пилюсосив уже кілька тижнів. У мене з'явилося багато бруду та пилу по всій підлозі, а моя алергія загострилася. Якщо я хочу, щоб у будинку було чистіше, мені потрібно частіше пилюсосити.
- d) Футбольна команда «Ворскла» (Полтава) ніколи не вигравала Кубок УЄФА. Нещодавно вони виграли Кубок України. «Ворскла» незабаром знову програє у Лізі Європи.

Прочитайте текст і дайте відповідь на два наступні питання.

«Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки повели мене до акваріуму, і це мене зачепило. А в коледжі я здобула практику на океанському дослідному рейсі і вирішила спеціалізуватися в

океанографії. Поїздка спонсорувалась Службою Дослідження Планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних типів мікроскопічних рослин та 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 із синьо-зеленими водоростями, було чудово. Ми вимірювали рівень хлорофілу у воді, щоб визначити, де і в яких кількостях є фітопланктон. Працювалося добре, оскільки вода була прозорою, без каламуті та бруду».

Завдання 19. Що таке фітопланктон?

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

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

- a) позитивний вплив на місцеву економіку.
- b) виснаження рибних ресурсів.
- c) збільшення роботи для морських біологів.
- d) негативний вплив на стан навколишніх вод.

Завдання 21. Ви хочете продати свій автомобіль трирічної давності та купити новий. Який Інтернет-сайт швидше за все надасть найкращу інформацію про те, як продати старий автомобіль?

- a) www.autotrader.com: останні ціни та огляди нових та вживаних 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 та моделі серед останніх пропозицій світового автомобільного ринку.
- d) www.carbuyingtips.com: все, що вам потрібно знати, перш ніж купити нову машину.

Завдання 22. Яке з цих пояснень найслабше?

- a) Ціни на бензин настільки високі, що багато людей більше не їздитимуть у далекі поїздки.
- b) Завтра я не зможу одягнути свою нову сорочку, бо вона зараз у пранні.
- c) Домашня робота Васі не була готова до терміну, тому що вона не здала її вчасно.
- d) Цього року ми не маємо нових підручників, бо шкільний бюджет був урізаний.

Завдання 23. Яка з цих проблем є найсерйознішою?

- a) Ваш викладач хворий і пропустить заняття зранку, коли ви збиралися скласти складний іспит.
- b) Ви втрачаєте копію вашого розкладу та забуваєте підготуватися до серйозного іспиту.
- c) Ви не можете знайти жодну з книг, потрібних для підготовки до серйозного іспиту.
- d) Важливий іспит виявився складнішим, ніж ви могли подумати, і включає питання, яких ви не готувалися.

Завдання 24. Який із цих аргументів найбільш важливий при оцінці інформації, знайденої в мережі Інтернет?

- a) Автори, які публікуються в мережі Інтернет, як правило, менш компетентні, ніж друковані.
- b) Інтернет-автори зазвичай упереджені.
- c) Будь-хто може опублікуватись в мережі Інтернет; немає гарантії, що матеріал буде об'єктивним.
- d) Друкована інформація майже завжди точніша, ніж Інтернет-інформація.

Завдання 25. Що не так у такому судженні? «Американські студенти не погоджуються, щоб буквена система оцінок успішності замінювалася на

цифрову. Вони побоюються, що так можна дійти до того, що в них заберуть імена і звертатимуться до них за номерами!

- a) Висновок є надмірним.
- b) Немає нічого невірною у цьому твердженні.
- c) Студенти не повинні брати участь в обговоренні системи оцінювання їхнього навчального закладу.
- d) Судження не пояснює, чому керівництво хоче позбутися літерних оцінок.

Завдання 26. У чому справді полягає проблема, а не просто якась її вторинне слідство?

- a) Ваш банк стягує за користування кредитом 4% кожної суми.
- b) Ваш ліміт кредитної картки вичерпався, коли ви хотіли розплатитися нею в магазині.
- c) Щомісяця ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте.
- d) Минулого місяця п'ята частина вашої зарплати пішла лише на погашення відсотків за кредитами.

Завдання 27. Яка фраза є прикладом гіперболи?

- a) У досконалому світі не було б воєн.
- b) Це вбрання злякало б і шкіру кішки.
- c) Ви не найкращий кухар у світі.
- d) Він їздить майже так само швидко, як гонщик у гонках Наскар.

Процедура обробки результатів: за кожне правильне рішення нараховується один бал. Підсумкова кількість балів визначає рівень розвитку критичного мислення: 21–27 балів – високий рівень; 13–20 балів – середній рівень; до 12 балів – низький рівень.

Інтерпретація.

Дуже високі результати за тестом свідчать про те, що в даної особи розвинені практично всі операції критичного мислення – логіка, індукція, дедукція, рефлексія, контроль над емоціями, які можуть спотворювати процес ухвалення рішень, вміння перевіряти достовірність інформації, розпізнавати

власні ілюзії, маніпуляції з боку інших, реклами та пропаганди, відокремлювати оцінки й припущення від фактів, виявляти причинно-наслідкові зв'язки або усвідомлювати їхню відсутність, визнавати обмеження власного мислення, знаходити найоптимальніші рішення в умовах невизначеності та ризику, а також ставити реалістичні цілі й добирати адекватні способи їх досягнення. Така людина є ефективним фахівцем у будь-якій діяльності, що потребує прийняття складних і відповідальних рішень, і має загальні переваги в життєдіяльності та адаптації до змін середовища.

Дуже низькі результати за тестом свідчать про те, що ця особа справляється лише з 10–20% завдань, які вимагають застосування критичного мислення. Це означає слабкий розвиток логіки, індуктивних і дедуктивних процесів, недостатню здатність відсіювати недостовірну інформацію та збирати об'єктивні дані, виявляти маніпуляції, ілюзії й хибні ідеї, приймати виважені рішення, аргументовано дискутувати, усвідомлювати власні упередження й неупередженість інших. Така людина може почуватися нерозумілою або некомпетентною в інтелектуальних дискусіях, схильна хитрувати, викручуватись або вдаватися до агресії, оскільки не володіє навичками чіткої логічної аргументації. Для неї характерне підміщення мислення віруваннями – релігіями, забобонами, астрологією, хіромантією та іншими езотеричними вченнями. Часто такі особи потрапляють до тоталітарних сект або стають прихильниками праворадикальних чи авторитарних ідеологій, не довіряють науці та чинять опір поширенню знань, схильні до алкогольної, ігрової, телевізійної та інших залежностей. Вони більше керуються інстинктами й традиціями, ніж можливостями раціонального мислення. Такі люди часто не усвідомлюють власних помилок, стають жертвами маніпуляцій і «пішками в чужій грі». За такого рівня критичного мислення важливо розвивати його всіма доступними засобами – читати відповідну літературу, проходити освітні та розвивальні програми. Це може значно покращити якість їхнього життя завдяки поліпшенню емоційного

стану, проясненню світогляду, підвищенню відчуття контролю над життям та ефективнішій адаптації.

Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла (N. Hall)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 - «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 - «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 - «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 - «Емпатія»;
- шкала 5 - «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25. **Шкала 2** - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30. **Шкала 3** - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22. **Шкала 4** - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28. **Шкала 5** - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

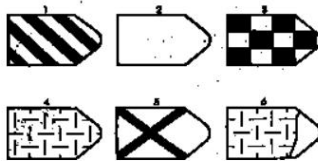
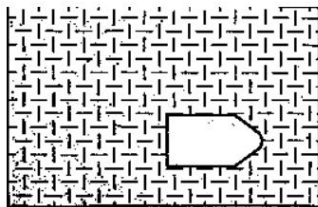
Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** - високий; **8-13** - середній; **7 і менш** - низький.

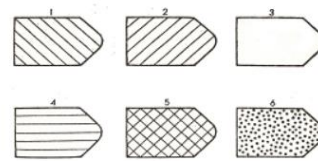
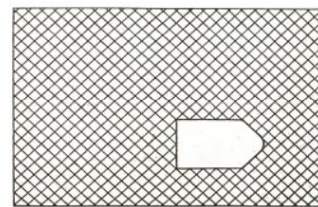
Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** - високий; **40-69** - середній; **39 і менше** - низький.

Тест «Прогресивні матриці Равена»

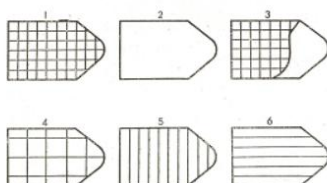
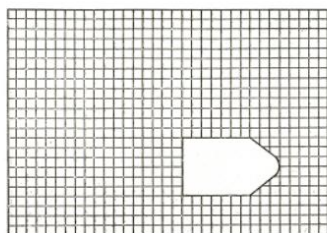
Інструкція: Вам буде запропоновано 60 завдань, кожне з яких містить основне зображення, що має певний фон або складові елементи, або фігури, які пов'язані певною залежністю. При цьому у нижньому правому кутку зображення на вистачає одного фрагмента (або елемента). Вам необхідно встановити залежність, що пов'язує між собою вказані елементи зображення, а потім вибрати серед запропонованих варіантів елемент якого не вистачає в основному зображенні. Час на виконання тесту – 20 хвилин.



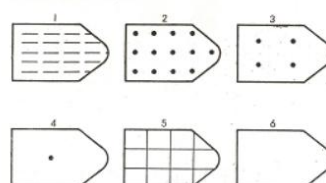
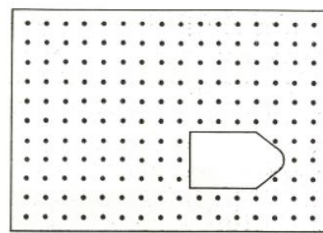
A1



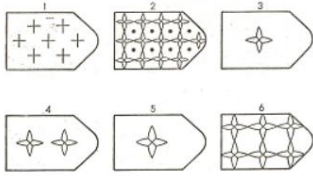
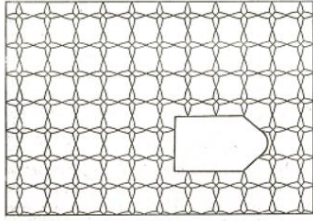
A2



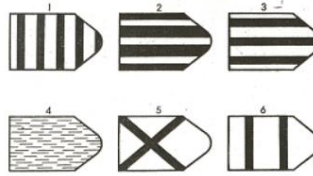
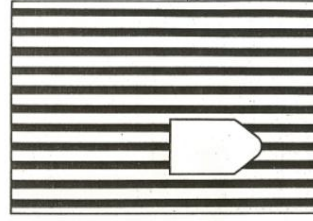
A3



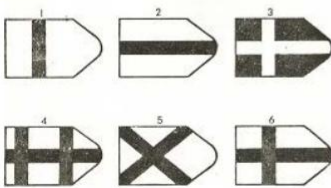
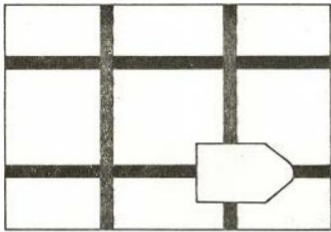
A4



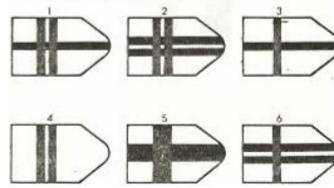
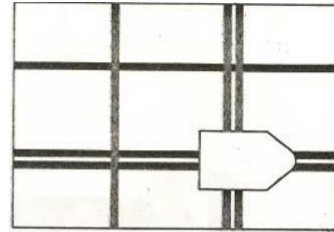
A5



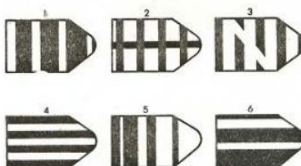
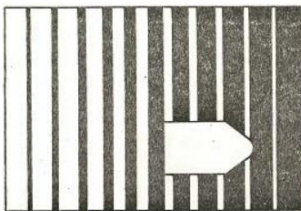
A6



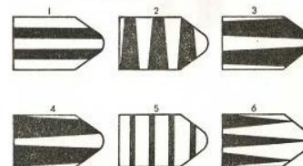
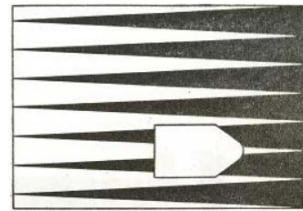
A7



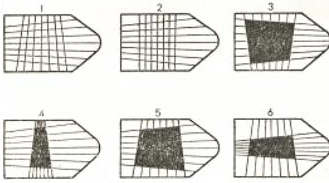
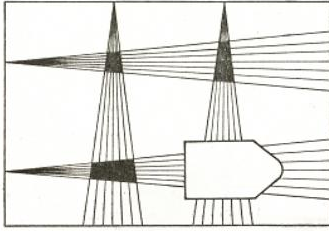
A8



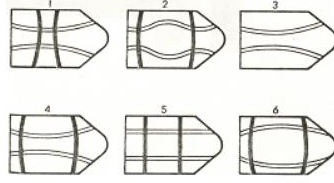
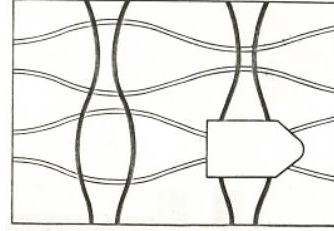
A9



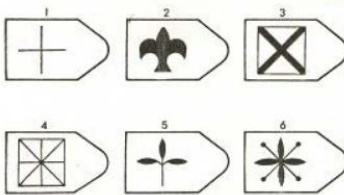
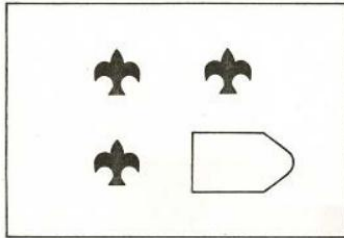
A10



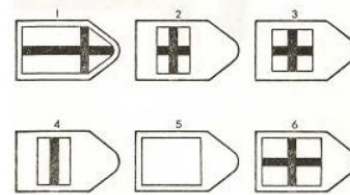
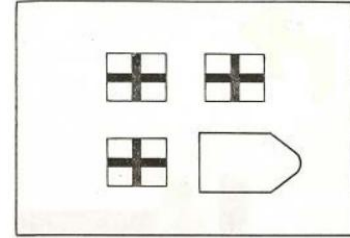
A11



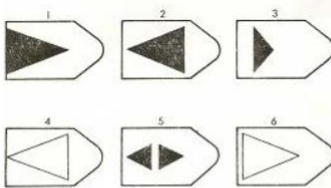
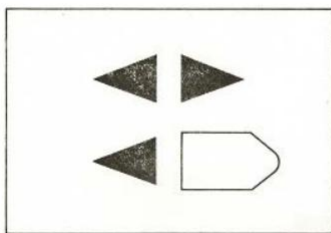
A12



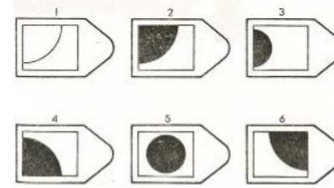
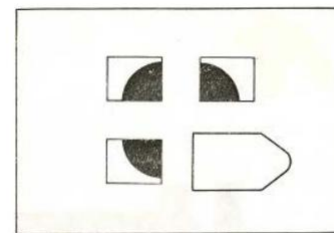
B1



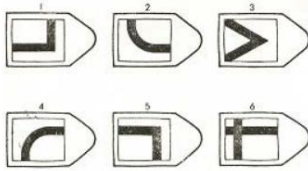
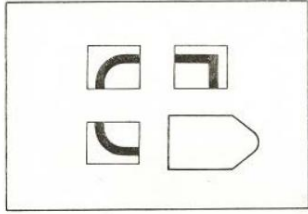
B2



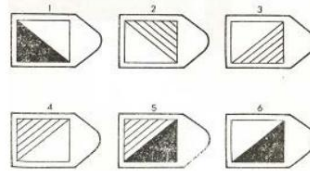
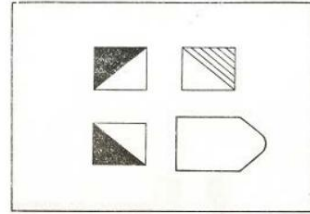
B3



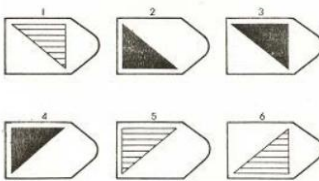
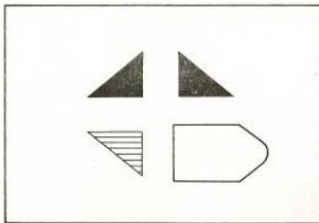
B4



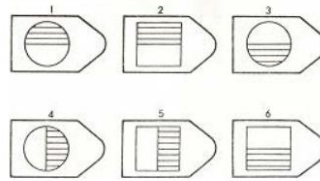
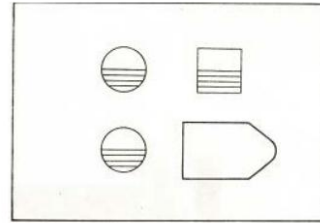
B5



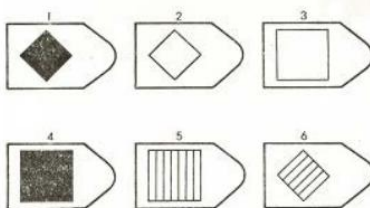
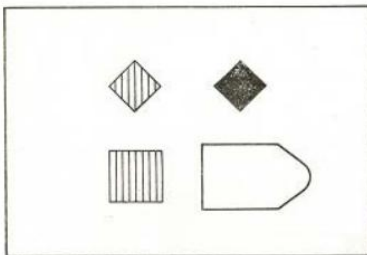
B6



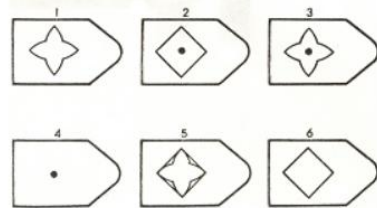
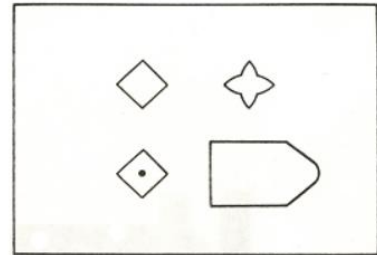
B7



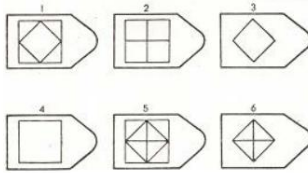
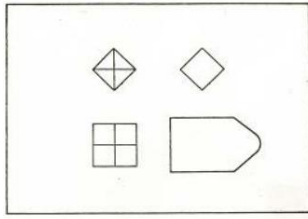
B8



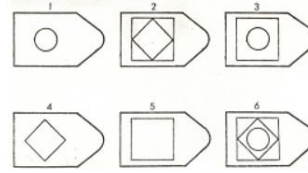
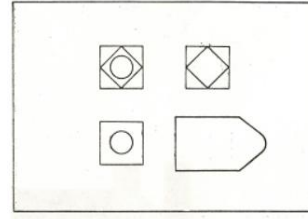
B9



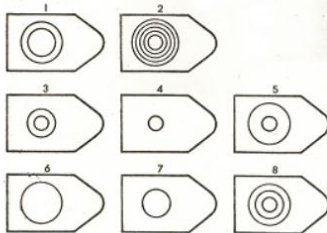
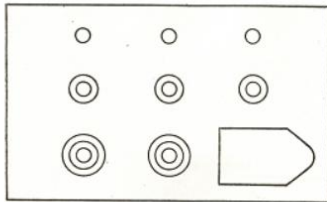
B10



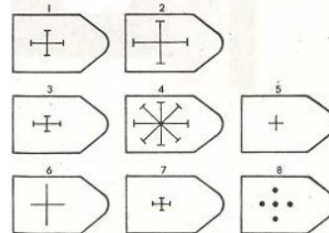
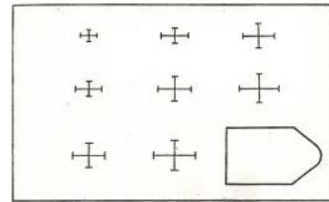
B11



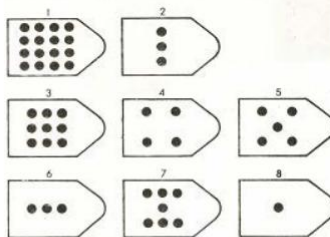
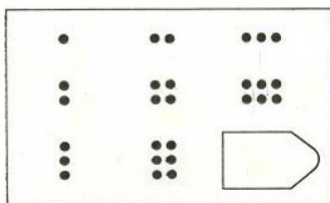
B12



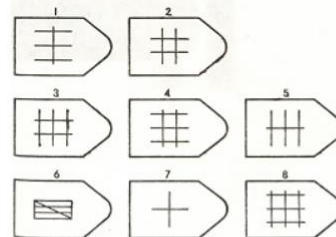
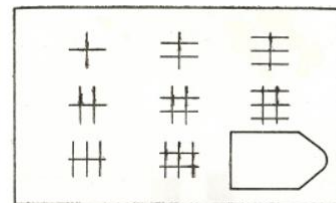
C1



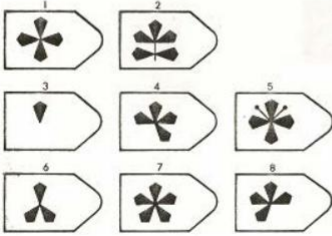
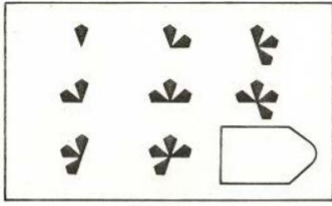
C2



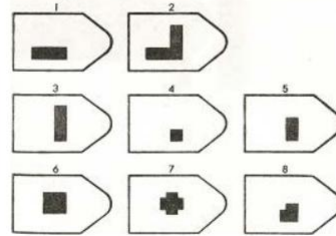
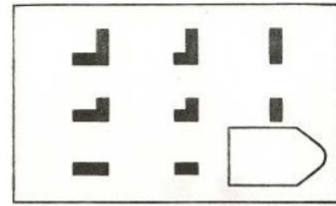
C3



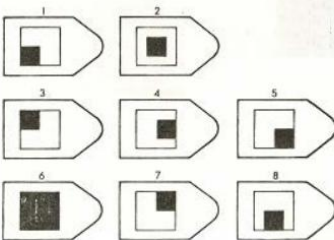
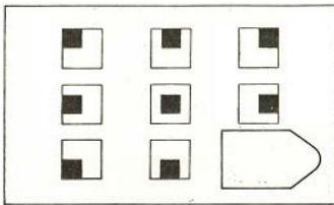
C4



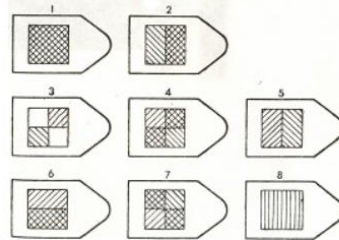
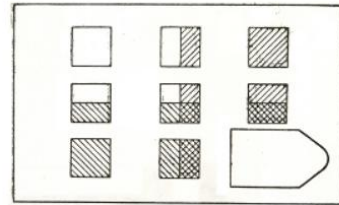
C5



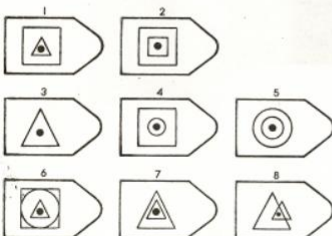
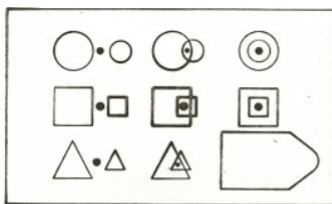
C6



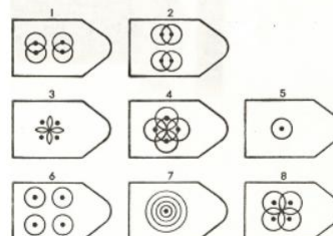
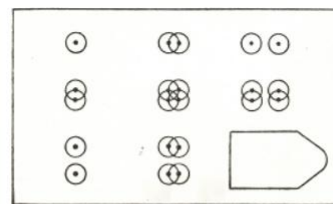
C7



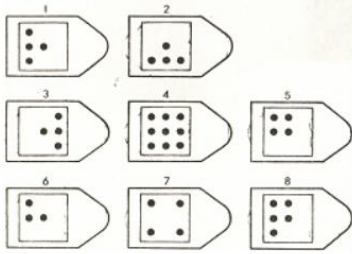
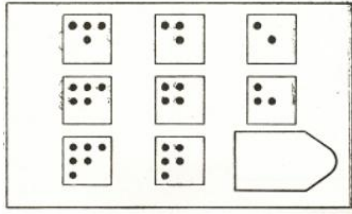
C8



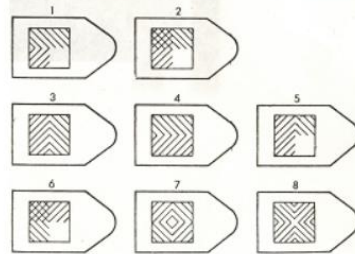
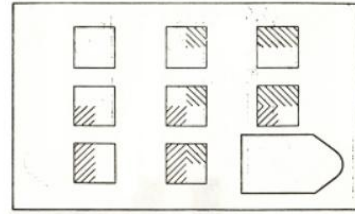
C9



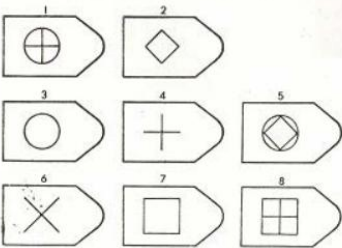
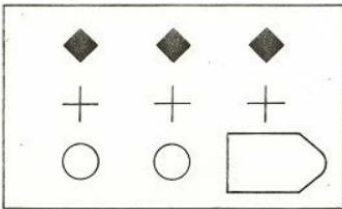
C10



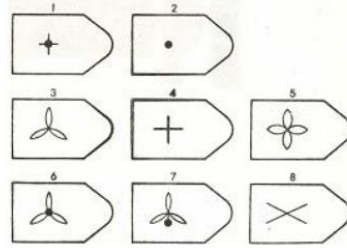
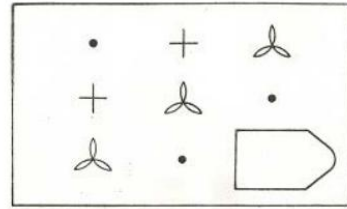
C11



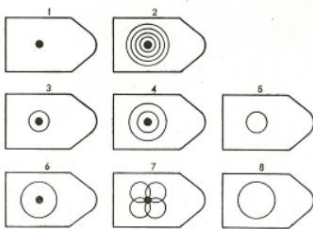
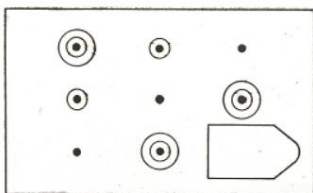
C12



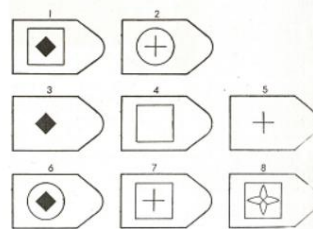
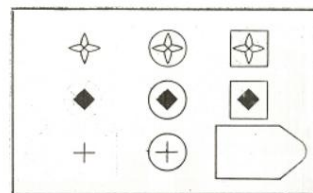
D1



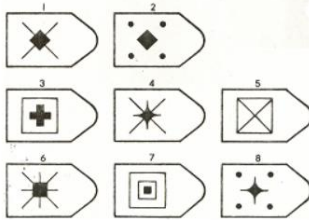
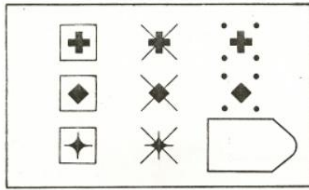
D2



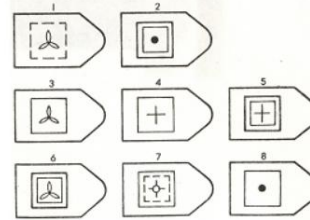
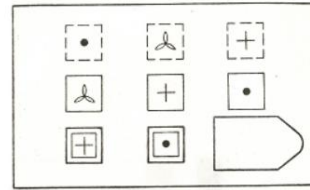
D3



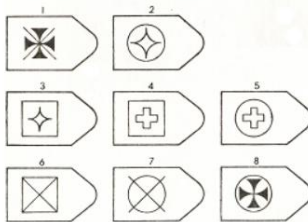
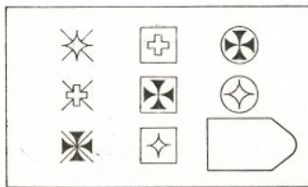
D4



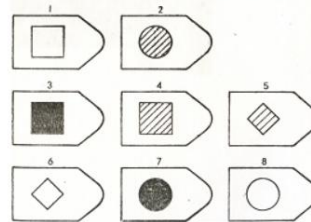
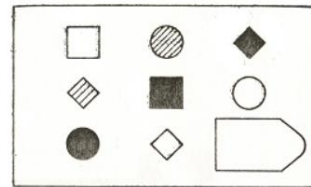
D5



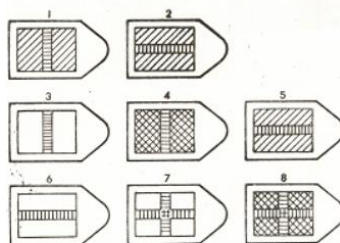
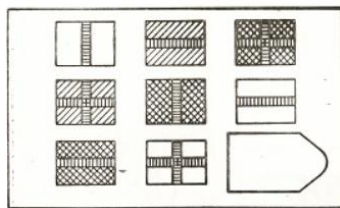
D6



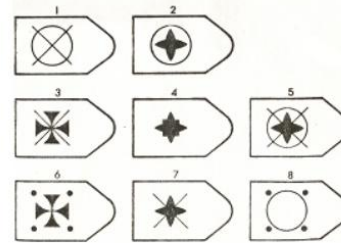
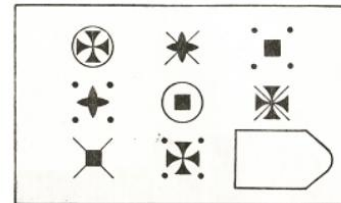
D7



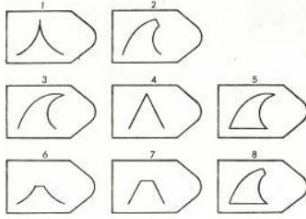
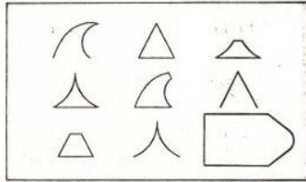
D8



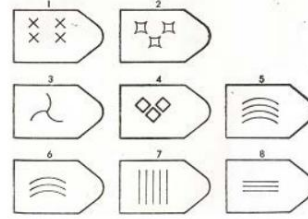
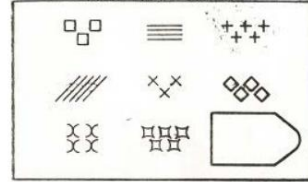
D9



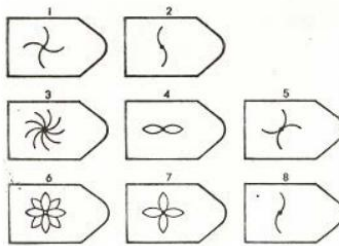
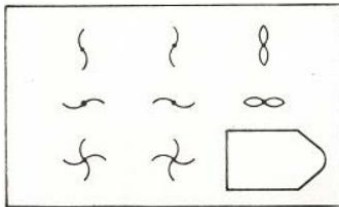
D10



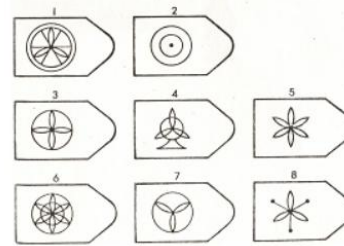
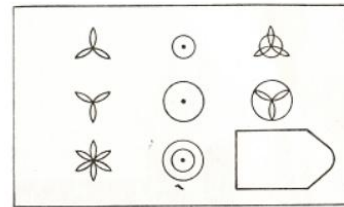
D11



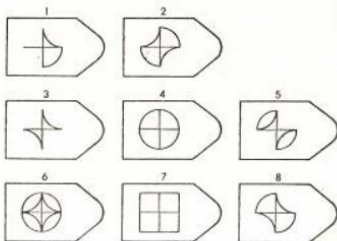
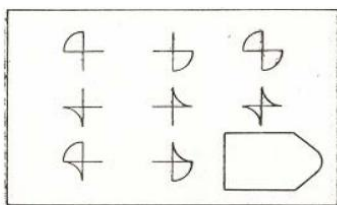
D12



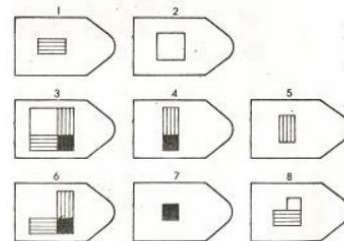
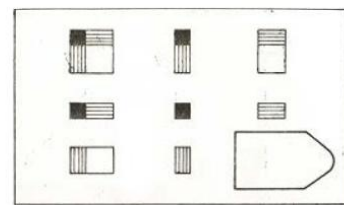
E1



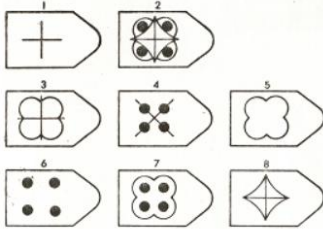
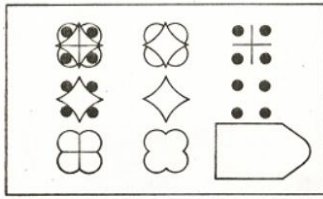
E2



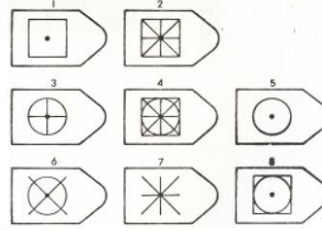
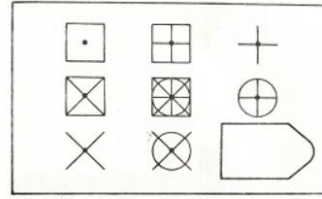
E3



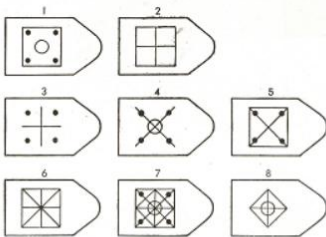
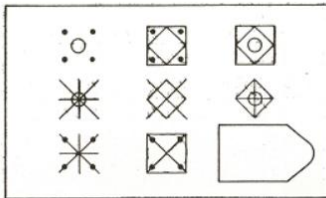
E4



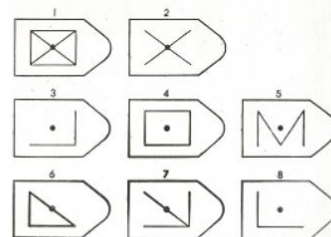
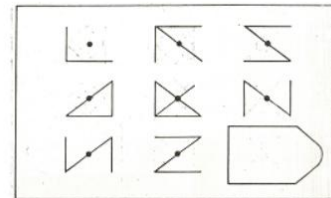
E5



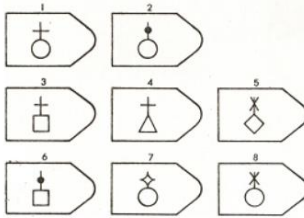
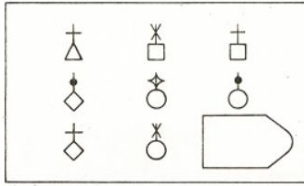
E6



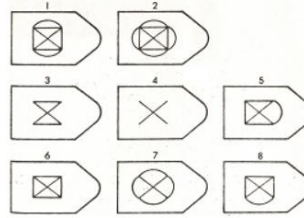
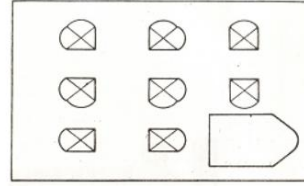
E7



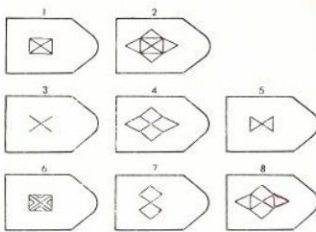
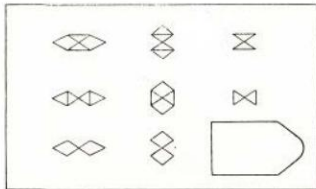
E8



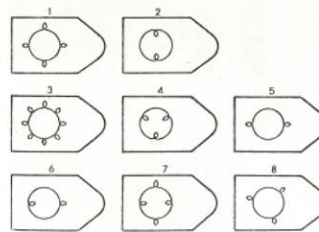
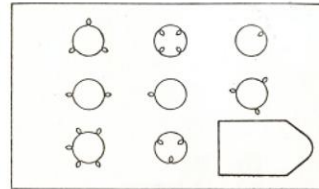
E9



E10



E11



E12

Опитувальник когнітивних помилок (CFQ)

Автори: А. Фріман, Р. Девулф, Адаптація – А. Є Бобров та Є. В.

Файзрахманова

1 бал – Ніколи

2 бали – Іноді

3 бали – Часто

4 бали – Завжди

1. Я надто бурхливо реагую навіть на найдрібніші проблеми.

2. Мені кажуть, що я роблю з мухи слона.

3. Я легко приходжу в збудження.

4. Не варто навіть намагатися, все одно нічого не вийде.

5. Я наперед знаю, що все буде погано.

6. Я можу достеменно сказати, про що думають інші.

7. Мої близькі повинні знати, чого я хочу.

8. Завжди можна визначити, що думає людина, спостерігаючи за її жестами та мімікою.

9. Я вважаю, що коли люди проводять багато часу разом, вони налаштовуються на думки один одного.

10. Я засмучуюсь через те, що, як мені здається, думає інша людина, а потім виявляється, що я не мав рації.

11. Я відповідаю за те, щоб мої кохані люди були щасливі.

12. Якщо щось трапляється, я відчуваю, що це моя провина.

13. Мене критикують частіше за інших людей.

14. Я завжди можу визначити, коли людина нападає саме на мене, навіть якщо

вона не згадує мого імені.

15. Я відчуваю, що мене несправедливо звинувачують у тому, що перебуває поза

межами мого контролю.

26

16. Люди свідомо торкаються саме тих тем, у яких я особливо чутливий до

критики.

17. Щодо критики, у мене діє шосте почуття, я завжди вгадую, коли говорять про

мене.

18. Негативні зауваження ранять мене по-справжньому, іноді я впадаю в депресивний стан.

19. Я чую лише негативні зауваження та часто не помічаю похвали.

20. Я вважаю, що всі зауваження означають те саме, їм одна негативна ціна.

21. Я засмучуюсь, якщо мені не вдається завершити справу.

22. Якщо про мене кажуть, що я такий самий, як усі, або один із багатьох, я

відчуваю себе ображеним.

23. Краще я нічого не робитиму, ніж візьмуся за роботу нижчу за мою гідність.

24. Для мене дуже важливо, щоб люди сприймали мене як людину, яка ні на йоту

не відступає від стандарту бездоганності.

25. Навіть найменша помилка може зіпсувати мені весь день і навіть все життя.

26. Порівняно з іншими, я невдаха.

27. В мені є сильний дух змагання.

28. Я засмучуюсь, коли чую про успіхи інших людей.

29. Я падаю духом через те, що перебуваю не там, де маю бути.

30. Мені здається, що якщо хочеш досягти успіху, то треба постійно порівнювати

себе з іншими.

31. Світ, знаєте, є дуже небезпечним місцем.

32. Якщо не хочеш мати неприємностей дотримуйся обережності в словах і

справах.

33. Не люблю користуватися нагодою.

34. Я втратив хорошу нагоду, бо побоювався ризикувати.

35. Я уникаю якихось дій через побоювання травми та невдачі.

36. Я відчуваю почуття провини через те, що мав зробити щось у минулому, але

не зробив.

37. Я вважаю, що треба жити за правилами.

27

38. Озираючись на життя, я бачу більше невдач, ніж успіхів.

39. На мене тисне необхідність чинити правильно.

40. Мене гнітить необхідність зробити всі справи.

41. Мені байдужа думка оточуючих.

42. Люди дорікають мені, що я не вмію слухати.

43. Коли мене просять щось зробити, я буваю незадоволеним, йоржистим.

44. Я вважаю, що все має робитися так, як я хочу, або не робитися зовсім.

45. Я схильний відкладати дуже важливі справи і бути дуже повільним.

**Індивідуальні результати респондентів та їх інтерпретація за
рівнями**

Сирі бали за тестом критичного мислення Старкі

№	Бал	Інтерпретація
1	5	Низький рівень
2	9	Середній рівень
3	23	Високий рівень
4	7	Середній рівень
5	19	Середній рівень
6	5	Низький рівень
7	13	Середній рівень
8	26	Високий рівень
9	21	Середній рівень
10	24	Високий рівень
11	0	Низький рівень
12	17	Середній рівень
13	20	Середній рівень
14	25	Високий рівень
15	19	Середній рівень
16	12	Середній рівень
17	8	Середній рівень
18	27	Високий рівень
19	15	Середній рівень
20	22	Високий рівень
21	16	Середній рівень
22	18	Середній рівень
23	20	Середній рівень
24	22	Високий рівень
25	17	Середній рівень
26	14	Середній рівень
27	24	Високий рівень
28	24	Високий рівень
29	23	Високий рівень
30	12	Середній рівень
31	21	Середній рівень
32	25	Високий рівень
33	27	Високий рівень
34	10	Середній рівень
35	13	Середній рівень
36	22	Високий рівень
37	11	Середній рівень
38	15	Середній рівень
39	10	Середній рівень
40	2	Низький рівень

Сирі бали за методикою емоційного інтелекту Г. Холла

№	Бал шкала 1	Бал шкала 2	Бал шкала 3	Бал шкала 4	Бал шкала 5	Сума балів	Інтегративний рівень
1	9	15	14	4	16	58	середній
2	5	16	15	11	11	58	середній
3	11	14	7	9	5	46	середній
4	5	5	11	11	11	43	середній
5	14	15	13	16	13	71	високий
6	13	14	14	9	14	64	середній
7	13	6	8	14	11	52	середній
8	14	13	6	15	17	65	середній
9	6	8	9	10	12	45	середній
10	8	8	15	17	4	52	середній
11	16	13	8	13	7	57	середній
12	13	14	14	15	12	68	середній
13	15	15	15	14	14	73	високий
14	10	6	9	4	10	39	низький
15	6	12	17	12	5	52	середній
16	16	12	15	9	14	66	середній
17	6	11	13	9	9	48	середній
18	14	6	4	7	16	47	середній
19	10	11	16	15	17	69	середній
20	15	11	15	14	12	67	середній
21	11	10	12	11	13	57	середній
22	9	12	10	10	14	55	середній
23	7	13	12	15	14	61	середній
24	6	8	9	5	8	36	низький
25	10	15	11	14	12	62	середній
26	12	10	14	10	12	58	середній
27	7	7	8	9	10	41	середній
28	5	6	8	7	6	32	низький
29	8	12	13	12	13	58	середній
30	12	9	10	13	16	60	середній
31	16	16	15	16	17	80	високий
32	11	13	9	12	11	56	середній
33	10	7	6	8	5	36	низький
34	9	15	12	13	15	64	середній
35	13	13	16	13	15	70	високий
36	13	11	10	10	13	57	середній
37	12	14	12	15	13	66	середній
38	9	6	7	10	10	42	середній
39	14	14	14	14	15	71	високий
40	8	11	13	12	14	58	середній

Сирі бали за тестом Равена

№	Сирий бал (0–60)	IQ	Рівень інтелектуального розвитку
1	42	97	середній
2	46	104	інтелект вище середнього
3	50	112	інтелект вище середнього
4	38	92	середній
5	55	122	високий
6	45	102	інтелект вище середнього
7	33	86	інтелект нижче середнього
8	48	108	інтелект вище середнього
9	60	130	високий/майже непересічний
10	51	114	інтелект вище середнього
11	36	90	інтелект нижче середнього
12	40	95	середній
13	49	110	середній (верхня межа)
14	54	120	інтелект вище середнього/високий
15	39	94	середній
16	43	99	середній
17	47	106	інтелект вище середнього
18	52	116	інтелект вище середнього
19	35	83	інтелект нижче середнього
20	57	126	високий
21	37	91	середній
22	41	96	середній
23	43	99	середній
24	56	124	високий
25	44	100	середній
26	47	106	інтелект вище середнього
27	52	116	інтелект вище середнього
28	58	128	високий
29	29	80	інтелект нижче середнього
30	48	108	інтелект вище середнього
31	35	83	інтелект нижче середнього
32	53	118	інтелект вище середнього
33	59	130	високий/майже непересічний
34	39	94	середній
35	31	83	інтелект нижче середнього
36	30	82	інтелект нижче середнього
37	45	102	інтелект вище середнього
38	33	86	інтелект нижче середнього
39	46	104	інтелект вище середнього
40	36	90	інтелект нижче середнього/нижня межа норми

Сирі бали за діагностикою рівня когнітивних спотворень

№	Когн. помилки	Рівень	Увага	Пам'ять	Дії
1	31	середній	10	9	12
2	32	середній	9	7	11
3	27	низький	8	6	9
4	62	високий	21	15	20
5	48	середній	14	11	15
6	38	середній	10	9	12
7	76	високий	26	21	29
8	15	низький	4	3	5
9	54	середній	17	12	18
10	20	низький	6	5	7
11	68	високий	23	17	24
12	35	середній	10	9	11
13	23	низький	7	6	8
14	30	низький	9	8	10
15	80	високий	28	22	30
16	46	середній	13	11	15
17	59	середній	18	14	20
18	25	низький	8	7	9
19	66	високий	22	17	23
20	12	низький	3	2	4
21	28	низький	9	8	11
22	43	середній	13	11	14
23	69	високий	25	20	24
24	19	низький	6	5	8
25	22	низький	6	5	7
26	58	середній	19	16	21
27	13	низький	4	3	5
28	18	низький	5	6	7
29	50	середній	15	12	17
30	36	середній	11	10	13
31	72	високий	24	18	26
32	39	середній	13	10	14
33	26	низький	7	6	9
34	60	високий	20	16	22
35	84	високий	30	23	31
36	46	середній	15	12	16
37	66	високий	22	17	23
38	41	середній	12	10	13
39	55	середній	18	14	19
40	87	високий	31	24	32