

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ДАНИЛЯК ЮРІЙ ІГОРОВИЧ

УДК 373.015.31:004(043.5)

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
ДІТЕЙ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **Ю.І. Даниляк**

Науковий керівник: **Івах Світлана Михайлівна**,
кандидат педагогічних наук, доцент

Дрогобич – 2026

АНОТАЦІЯ

Даниляк Ю. І. Педагогічні умови формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2026.

Дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню педагогічних умов формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі.

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням впливу цифрового середовища на когнітивний розвиток дітей та необхідністю розробки ефективних педагогічних стратегій, які сприяють формуванню їхнього критичного мислення в умовах інформаційного перенасичення. В умовах, коли діти з раннього віку занурені у світ цифрових медіа, виникає потреба не в їхній ізоляції від медіасередовища, а у формуванні здатності до критичного аналізу медіаповідомлень. Незважаючи на досить широкий спектр досліджень, проблема педагогічних умов формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі залишається недостатньо вивченою, що вимагає подальших наукових розвідок.

Дослідження мало на меті теоретично обґрунтувати оптимальні шляхи формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі.

У першому розділі дисертації розкрито теоретичні засади формування критичного мислення, визначено його сутність як комплексної інтелектуальної здатності метакогнітивної природи, що характеризується аналітичністю, системністю, рефлексивністю, емпіричністю та логічністю. На основі узагальнення концепцій Р. Енніса, П. Фасьоне, Р. Пола та Л. Елдер виділено п'ять

структурних компонентів критичного мислення. Обґрунтовано його метакогнітивну природу та розкрито роль метакогнітивної компетентності як інтегративної характеристики особистості. Досліджено вікові особливості розвитку критичного мислення дітей від дошкільного до шкільного віку. Проаналізовано взаємозв'язок критичного мислення з творчим, логічним, рефлексивним та іншими видами мислення, а також з емоційним інтелектом.

У другому розділі досліджено стратегії впливу цифрових медіа на формування критичного мислення дітей. Проаналізовано амбівалентний характер впливу масмедіа на дитячий світогляд: з одного боку, вони розширюють горизонти пізнання, з іншого – створюють ризики стереотипізації, маніпуляцій та поверхневого сприйняття інформації. Визначено п'ять сфер медіавпливу на світогляд дітей: соціальну, політичну, культурну, економічну та екологічну. Досліджено роль соціальних мереж як фактора соціалізації та їхній вплив на формування ідентичності, емоційну саморегуляцію та розвиток громадянської позиції дітей. Стверджено, що критичне мислення у контексті цифрового середовища виступає не лише когнітивною навичкою, але й соціальною компетентністю. Проаналізовано можливості цифрових освітніх платформ для розвитку критичного мислення дітей.

У третьому розділі обґрунтовано педагогічні умови формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі. Розкрито зміст створення сприятливого освітнього середовища, що включає технічну інфраструктуру, інформаційне забезпечення та психологічний клімат. Визначено, що ефективне освітнє середовище характеризується безпекою (фізичною та психологічною), доступністю різноманітних ресурсів і можливостями для колаборативної роботи й діалогу. Обґрунтовано п'ять педагогічних умов як системи взаємопов'язаних факторів: створення сприятливого освітнього середовища, забезпечення розвивального потенціалу цифрових технологій, дотримання вимог безпеки здоров'я дітей, цілеспрямоване використання освітніх

платформ та формування медіакомпетентності педагогів. Доведено нелінійний характер взаємодії між цими умовами. Розроблено методичні рекомендації, що передбачають поетапне формування навичок критичного мислення – від елементарного аналізу та порівняння до складних форм критичної оцінки і синтезу – із використанням інтерактивних методів навчання: проблемного навчання, проєктної діяльності, дискусій та дебатів.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *вперше: теоретично обґрунтовано* педагогічні умови формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі (створення сприятливого освітнього середовища, забезпечення розвивального потенціалу цифрових технологій, дотримання вимог безпеки здоров'я дітей, цілеспрямоване використання освітніх платформ, формування медіакомпетентності педагогів); *визначено* особливості формування критичного мислення дітей на різних вікових етапах; розглянуто роль сучасного інформаційного середовища як чинник формування критичного мислення дітей; *висвітлено* практичні аспекти формування критичного мислення дітей в умовах інформатизації сучасного суспільства; *уточнено* зміст понять «критичне мислення дітей», «медіакомпетентність педагога», «цифрове освітнє середовище», «інформаційне середовище».

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що матеріали дослідження можуть використовуватися у практиці загальноосвітніх закладів при організації роботи з формування критичного мислення дітей засобами сучасного інформаційного середовища, у системі підвищення кваліфікації педагогів, а також при розробці навчальних програм з медіаосвіти та медіаграмотності. Розроблені методичні рекомендації можуть бути впроваджені в освітній процес загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: критичне мислення, діти, формування, пізнавальна активність, когнітивний розвиток, розумове виховання, цифрове середовище,

освітнє середовище, освітній процес, засоби масової інформації, медіаосвіта, медіаграмотність, цифрова грамотність, інформаційна безпека, освітні технології.

ANNOTATION

Danyliak Yu. I. Pedagogical Conditions for Developing Children's Critical Thinking in the Modern Information Environment. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD) in specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences. – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, 2026.

The dissertation is devoted to the theoretical substantiation of pedagogical conditions for developing children's critical thinking in the modern information environment.

The relevance of the study is determined by the rapid growth of the digital environment's influence on children's cognitive development and the need to develop effective pedagogical strategies that promote the formation of their critical thinking in conditions of information overload. In an environment where children are immersed in the world of digital media from an early age, there is a need not to isolate them from the media environment, but to develop their ability to critically analyse media messages. Despite a fairly wide range of studies, the problem of pedagogical conditions for developing children's critical thinking in the modern information environment remains insufficiently studied, which requires further scientific research.

The study aimed to theoretically substantiate the optimal ways of developing children's critical thinking in the modern information environment.

The first chapter of the dissertation reveals the theoretical foundations of critical thinking development, defining its essence as a complex intellectual ability of a metacognitive nature, characterised by analyticity, systematicity, reflexivity, empiricism,

and logicity. Based on the generalisation of the concepts of R. Ennis, P. Facione, R. Paul, and L. Elder, five structural components of critical thinking are identified. Its metacognitive nature is substantiated, and the role of metacognitive competence as an integrative personal characteristic is revealed. The age-related features of critical thinking development in children from preschool to school age are investigated. The interrelationship between critical thinking and creative, logical, reflexive, and other types of thinking, as well as emotional intelligence, is analysed.

The second chapter examines the strategies of digital media's influence on children's critical thinking development. The ambivalent nature of mass media's impact on children's worldview is analysed: on the one hand, they broaden cognitive horizons; on the other, they create risks of stereotyping, manipulation, and superficial perception of information. Five spheres of media influence on children's worldview are identified: social, political, cultural, economic, and ecological. The role of social networks as a factor of socialisation and their impact on identity formation, emotional self-regulation, and the development of children's civic position is investigated. It is asserted that critical thinking in the context of the digital environment acts not only as a cognitive skill but also as a social competence. The possibilities of digital educational platforms for developing children's critical thinking are analysed.

The third chapter substantiates the pedagogical conditions for developing children's critical thinking in the modern information environment. The essence of creating a favourable educational environment, which includes technical infrastructure, information support, and psychological climate, is revealed. It is determined that an effective educational environment is characterised by safety (physical and psychological), availability of diverse resources, and opportunities for collaborative work and dialogue. Five pedagogical conditions are substantiated as a system of interrelated factors: creating a favourable educational environment, ensuring the developmental potential of digital technologies, observing children's health safety requirements, purposeful use of educational platforms, and developing teachers' media

competence. The non-linear nature of the interaction between these conditions is proven. Methodological recommendations have been developed, providing for the phased formation of critical thinking skills—from elementary analysis and comparison to complex forms of critical evaluation and synthesis—using interactive teaching methods: problem-based learning, project-based activities, discussions, and debates.

The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time: the pedagogical conditions for developing children's critical thinking in the modern information environment (creating a favourable educational environment, ensuring the developmental potential of digital technologies, observing children's health safety requirements, purposeful use of educational platforms, and developing teachers' media competence) have been theoretically substantiated; the features of developing children's critical thinking at different age stages have been determined; the role of the modern information environment as a factor in developing children's critical thinking has been examined; the practical aspects of developing children's critical thinking in the conditions of the informatisation of modern society have been highlighted; the conceptual content of the terms «children's critical thinking», «teacher's media competence», «digital educational environment», and «information environment» has been clarified.

The practical significance of the obtained results lies in the fact that the research materials can be used in the practice of general secondary education institutions when organising work on developing children's critical thinking by means of the modern information environment, in the system of teacher professional development, as well as in developing curricula for media education and media literacy. The developed methodological recommendations can be implemented into the educational process of general secondary schools.

Keywords: critical thinking, children, development, cognitive activity, cognitive development, media education, digital environment, educational environment,

educational process, mass media, media education, media literacy, digital literacy, information security, educational technologies.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати

1. Даниляк Р. З., Даниляк Ю. І. Роль соціальних мереж у розвитку критичного мислення школярів. *Наукові записки* : збірник наукових статей. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Випуск CLXI (161). (Серія педагогічні науки). С. 53–62. DOI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/48472>

2. Даниляк Ю. І. Створення сприятливого освітнього середовища як педагогічна умова розвитку критичного мислення в молодших школярів. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. № 2 (6), 2025. С. 94–99. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-14>

3. Даниляк Ю. Модель формування критичного мислення школярів засобами інтернет-медіа: методика та організаційно-педагогічні умови. *Вісник науки та освіти* (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія») : журнал. 2025. № 12 (42) 2025. С. 1621–1634. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12\(42\)-1621-1634](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1621-1634)

4. Даниляк Р. З., Даниляк Ю. І. Технології розвитку критичного мислення школярів в соціальних мережах. *Наукові інновації та передові технології* : журнал. 2026. № 2 (54). С. 1283–1294. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2\(54\)-1283-1294](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2(54)-1283-1294)

5. Даниляк Р. З., Даниляк Ю. І. Технології розвитку критичного мислення учнів початкових класів на заняттях інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Наука і техніка сьогодні* (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка» : журнал. 2026. № 5 (59) 2026. С. 1806–1819. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-5\(59\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-5(59))

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертаційного дослідження

6. Даниляк Ю. І. Мас медіа як чинник формування критичного мислення дітей : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Стан та тенденції розвитку науки, освіти, технологій і суспільства» (Умань, 3 грудня 2022 р.). Умань : ЦФЕНД, 2022. С. 10–11.

7. Воронова Х., Даниляк Ю. І. Формування у старших дошкільників уявлень про навколишній світ засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Сучасна українська освіта: виклики, стратегії, технології* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (Дрогобич, 21–22 березня 2024 року) / за ред. Т. Пантюк, А. Федорович. Дрогобич : Видавництво «Трек ЛТД», 2024. С. 217–219.

8. Даниляк Ю. І. Формування медіакомпетентності молодших школярів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Євразії* : матеріали XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції : зб. наук. праць. Переяслав, 29 лютого 2024. С. 42–44 .

9. Даниляк Ю. І. Медіаграмотність в системі підготовки майбутнього вчителя до медіаосвітньої діяльності (у співавторстві). *Актуальні питання освіти і науки в умовах сучасної російсько-української війни* : збірник наукових праць I Всеукраїнської науково-практичної конференції/ ред.: В. Ільницький, Р. Корсак, Т. Пантюк, О. Петречко, В. Старка. Дрогобич – Ужгород – Тернопіль : Посвіт, 2024. Том 1. С. 128–131.

10. Даниляк Ю.І. Медіаграмотність освітян як передумова розвитку критичного мислення школярів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Євразії* : збірник наукових праць. Переяслав, 2024 р. С. 33–34.

11. Даниляк Р., Даниляк Ю. Формування критичного мислення у школярів в умовах цифрового середовища : збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції «*Achievements of Science and Education in the Modern World*»: Proceedings of the 2nd International Scientific Conference (Birmingham, United Kingdom, 14 June 2025). Lulu Press, Inc., 2025. С. 59–63.

З М І С Т

ВСТУП.....	12
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ.....	18
1.1. Теоретичні основи дослідження.....	18
1.2. Психолого-педагогічні механізми формування критичного мислення дітей.....	42
1.3. Характеристика вікових особливостей розвитку критичного мислення дітей.....	56
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНЕ ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ.....	69
2.1. Уплив цифрових медіа на когнітивний розвиток дітей.....	69
2.2. Масмедіа та їхня роль у формуванні мислення дітей.....	82
2.3. Соціальні мережі як фактор соціалізації та розвитку критичного мислення дітей.....	94
2.4. Роль та функції критичного мислення у контексті цифрової освіти....	105
Висновки до другого розділу.....	114
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	117

3.1. Обґрунтування педагогічних умов створення сприятливого освітнього середовища для формування критичного мислення дітей.....	117
3.2. Дослідження стану використання інформаційних ресурсів у створенні сучасного освітнього середовища.....	135
3.3. Методичні рекомендації педагогам щодо формування критичного мислення дітей засобами сучасного інформаційного середовища.....	145
Висновки до третього розділу.....	
ВИСНОВКИ.....	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	165
ДОДАТКИ.....	197

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна інформаційна епоха характеризується фундаментальними трансформаціями, які відбуваються у багатьох сферах людської діяльності як наслідок стрімкого розвитку цифрових технологій та їхнього глобального проникнення у наше повсякденне життя. Такі зміни створюють фундаментально нові умови для розвитку особистості – особливо в період дитинства, коли формується основа для майбутніх когнітивних здібностей та мисленневих стратегій молодшої людини. Водночас особливої актуальності набуває саме питання формування критичного мислення у дітей, оскільки вони зростають у середовищі безперервного інформаційного потоку різноманітних медіа-повідомлень та технологічних інновацій, що швидко еволюціонують та видозмінюються.

Сучасні діти стикаються з небаченою досі кількістю інформації, яка надходить з різного роду джерел. Найчастіше забезпечити належну фільтрацію для цієї інформації, її критичну оцінку та виокремити потенційні загрози для не докінця сформованої психіки – проблематично. Це формує базову необхідність розробки науково обґрунтованих педагогічних підходів до формування критичного мислення в умовах цифрового освітнього середовища.

Актуальність дослідження зумовлена комплексом взаємопов'язаних факторів, які характеризують сучасну епоху. По-перше, динамічна цифровізація суспільства формує необхідність визрівання нових компетенцій, які пов'язані з критичним аналізом цифрової інформації, а також з ефективним використанням технологій для навчання та розвитку. Друге: зростання обсягів доступної інформації потребує розвитку навичок критичної оцінки достовірності джерел, аналізу різних поглядів і формування власних обґрунтованих позицій. Ще один фактор: трансформація традиційних форм навчальної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища потребує розробки нових педагогічних

стратегій, які будуть забезпечувати передумови ефективного формування критичного мислення у дітей, починаючи з раннього віку.

Вагомий внесок у розробку ідей про формування самостійного, критичного мислення дітей належить вітчизняній педагогічній думці. Ідеї Г. Сковороди про самопізнання як основу освіти, К. Ушинського про розвиток природних здібностей дитини, В. Сухомлинського про виховання мислячої особистості, О. Вишневського про розвиток дитини як головну мету освіти становлять тривку основу для осмислення сучасних завдань педагогіки. Водночас трансформаційні процеси, пов'язані з поширенням інтернет-медіа, потребують нового осмислення цього педагогічного досвіду та його адаптації до реалій цифрової епохи.

Нормативно-правову основу дослідження становлять Закон України «Про освіту» (2017), Концепція «Нова українська школа» (2016), Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2010, нова редакція 2016), Закон України «Про медіа» (2023), Державні стандарти початкової та базової середньої освіти, що визначають критичне мислення як одну із ключових компетентностей, а медіаграмотність – як пріоритет державної освітньої політики.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідницької роботи кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Тенденції розвитку освіти в кризових умовах: історія, теорія і практика» (державний реєстраційний номер 0123U100619). Тему дисертації затверджено вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 12 від 3 листопада 2022 року) та уточнено (протокол № 5 від 29 травня 2025 року).

Мета дослідження – обґрунтувати оптимальні шляхи формування критичного мислення дітей в умовах інформаційного суспільства.

Об'єкт дослідження – формування критичного мислення дітей.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі.

Завдання дослідження:

1. Висвітлити теоретичні основи дослідження.
2. Визначити сутність критичного мислення та охарактеризувати особливості його формування на різних вікових етапах.
3. Проаналізувати сучасне інформаційне середовище як чинник формування критичного мислення дітей.
4. Розкрити практичні аспекти формування критичного мислення дітей в умовах інформатизації сучасного суспільства.
5. Розробити методичні рекомендації з формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі.

Методологічна основа дослідження базується на фундаментальних принципах системного підходу до освітнього процесу, що надає можливість розглядати формування критичного мислення як доволі складну систему взаємопов'язаних компонентів. Теоретичні засади дослідження включають у себе теорію розвивального навчання, концепцію медіаосвіти, сучасні досягнення педагогічної психології у галузі розвитку критичного мислення, теорію когнітивного навантаження, концепцію змішаного навчання, філософсько-педагогічні ідеї Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Сухомлинського, О. Вишневського про розвиток самостійного мислення особистості; концепції критичного мислення Р. Енніса, П. Фасьоне, Р. Пола та Л. Елдер, М. Ліпмана, Д. Халперн, Д. Кун; теорії вікового розвитку Ж. Піаже, Е. Еріксона, Г. Костюка, С. Максименка; концепції медіаосвіти Д. Бакінгема, Р. Гоббс, В. Поттера, В. Іванова, Л. Найдьонової, О. Невмержицької, О. Янкович, О. Попович.

Методи дослідження визначаються метою та завданнями дослідження і включають комплекс взаємодоповнювальних методів, що забезпечують отримання надійних та валідних результатів. Теоретичні методи – це аналіз та синтез

наукової літератури, систематизація й узагальнення теоретичних положень, моделювання педагогічних процесів та прогнозування їхньої ефективності. Емпіричні методи об'єднують спостереження за навчальною діяльністю дітей, тестування рівня розвитку критичного мислення, анкетування та опитування різних категорій респондентів (дітей дошкільного, молодшого та середнього шкільного віку, педагогів, батьків учнів) із застосуванням п'яти типів спеціально розроблених анкет, напівструктуроване інтерв'ю, педагогічне спостереження за проявами критичного мислення учнів у роботі з інтернет-медіа, діагностичні завдання-кейси, контент-аналіз медіаконтенту, статистичну обробку отриманих результатів та їхнє графічне представлення.

Для опрацювання педагогічних першоджерел, нормативно-правових документів та сучасних наукових праць застосовано контент-аналіз. Загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та систематизації використано для опрацювання наукової літератури і формулювання висновків; прогностичний метод – для визначення перспектив застосування педагогічного досвіду в сучасній освітній практиці.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося протягом 2024–2025 років на базі семи закладів освіти Львівської та Тернопільської областей: заклад дошкільної освіти № 18 «Сонечко» Дрогобицької міської ради, заклад дошкільної освіти № 25 Дрогобицької міської ради, заклад загальної середньої освіти ліцей № 2 Дрогобицької міської ради, заклад загальної середньої освіти ліцей № 4 Дрогобицької міської ради, Стебницький ліцей № 7, Трускавецький ліцей № 1, Тернопільський ліцей № 7.

У дослідженні взяли участь 510 респондентів: 80 батьків дітей дошкільного віку, 120 учнів молодшого шкільного віку, 100 учнів середнього шкільного віку, 60 педагогічних працівників, 150 батьків учнів школи.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *вперше: теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування критичного мислення дітей у*

сучасному інформаційному середовищі (створення сприятливого освітнього середовища, забезпечення розвивального потенціалу цифрових технологій, дотримання вимог безпеки здоров'я дітей, цілеспрямоване використання освітніх платформ, формування медіакомпетентності педагогів); *визначено* особливості формування критичного мислення дітей на різних вікових етапах; розглянуто роль сучасного інформаційного середовища як чинник формування критичного мислення дітей; *висвітлено* практичні аспекти формування критичного мислення дітей в умовах інформатизації сучасного суспільства; *уточнено* зміст понять «критичне мислення дітей», «медіакомпетентність педагога», «цифрове освітнє середовище», «інформаційне середовище».

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає у розширенні наявної понятійної бази, систематизуванні та доповненні механізми ві засобів формування критичного мислення у наявних умовах стрімкої цифровізації освіти, а також в розробці теоретичної моделі педагогічних умов для ефективного розвитку критичних навичок у дітей різного віку. Результати дослідження створять необхідну теоретичну базу для подальших наукових досліджень у галузі формування критичного мислення засобом цифрових технологій і загалом розвитку теорії медіаосвіти в контексті сучасних вимог до освіти.

Практичне значення дослідження визначає можливість використання його результатів при викладанні курсів «Загальна педагогіка», «Медіаосвіта», «Педагогіка Нової української школи» у закладах вищої педагогічної освіти; при підготовці навчально-методичних посібників, навчальних програм та курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників; у практичній діяльності вчителів початкової та середньої школи для створення умов формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі; розроблений у дисертації комплекс анкет, лист педагогічного спостереження за проявами критичного мислення, діагностичні завдання-кейси та програма курсу підвищення медіакомпетентності педагогів можуть використовувати педагоги-

практики для діагностики стану сформованості критичного мислення дітей та проєктування педагогічних впливів; при розробці державних освітніх стандартів, навчальних програм та методичних рекомендацій у сфері медіаосвіти і формування критичного мислення.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 221 сторінку, з них 164 сторінки основного тексту. Робота містить 13 таблиць, 23 рисунки. Список використаних джерел налічує 353 найменування.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ

1.1. Теоретичні основи дослідження

Зважаючи на міждисциплінарний характер дослідження, необхідно уточнити зміст ключових понять, що утворюють його категоріальний апарат.

Поняття «критичне мислення» у сучасній педагогічній науці не має єдиного загальноприйнятого визначення, що відображає складність та багатовимірність цього феномену. В. Іванов та О. Шкоба зазначають, що множинність визначень зумовлена різними дослідницькими традиціями – філософською, психологічною та педагогічною [58]. У нашому дослідженні критичне мислення розуміємо як цілеспрямовану, саморегульовану інтелектуальну діяльність, що включає аналіз, оцінку та синтез інформації з метою формування обґрунтованих суджень [225; 296]. Детальний аналіз сутності та структури критичного мислення подано далі в цьому підрозділі.

Поняття «інтернет-медіа» охоплює сукупність цифрових платформ, сервісів та ресурсів, що функціонують на основі інтернет-технологій, забезпечують створення, поширення і споживання медіаконтенту. На відміну від традиційних медіа, інтернет-медіа характеризуються інтерактивністю, мультимодальністю, гіпертекстуальністю та можливістю активної участі користувача у створенні контенту [306]. Д. Бакінгем наголошує, що сучасні медіа не є простими каналами передачі інформації, а становлять «технологічні системи, що трансформують спосіб взаємодії людей зі знанням» [206]. У контексті дослідження до інтернет-медіа зараховуємо освітні онлайн-платформи, інформаційні вебресурси, соціальні

мережі, мультимедійний контент та інтерактивні цифрові інструменти, що можуть бути використані в освітньому процесі.

Поняття «педагогічні умови» у вітчизняній педагогіці трактується як сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для ефективного функціонування педагогічного процесу. Так, О. Савченко наголошує, що педагогічні умови мають відповідати системному характеру освітнього процесу, де зміни в одному компоненті неминуче впливають на всі інші [139]. У нашому дослідженні педагогічні умови розглядаємо як цілеспрямовано створене освітнє середовище, що включає організаційно-методичне забезпечення, дидактичні засоби та форми взаємодії учасників освітнього процесу, спрямовані на формування критичного мислення дітей із залученням потенціалу інтернет-медіа.

Поняття «формування» у педагогічному контексті відрізняється від поняття «розвиток» ступенем цілеспрямованості педагогічного впливу. Якщо розвиток – більш широкий процес, що включає як стихійні, так і керовані зміни, то формування передбачає цілеспрямовану, системну діяльність педагога, зорієнтовану на досягнення конкретного результату [77]. Обрання терміна «формування» у назві дисертації підкреслює педагогічну керованість процесу та відповідальність освітнього середовища за результат.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема формування критичного мислення є предметом активних досліджень як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. Публікації, які ми опрацювали, умовно можна класифікувати за такими напрямками.

Перший напрям охоплює дослідження філософсько-теоретичних засад критичного мислення. Фундаментальні концепції Р. Енніса (рефлексивний підхід) [223], П. Фасьоне (саморегульований підхід) [225], Р. Пола та Л. Елдер (метакогнітивний підхід) [296], а також Дж. Скрівена [324] сформували сучасне розуміння критичного мислення як багатовимірною когнітивного процесу. Вітчизняні науковці О. Тягло [151], С. Терно [144] адаптували ці концепції до

українського освітнього контексту, а О. Пометун розробила систему інтерактивних технологій розвитку критичного мислення [127].

Другий напрям представлений дослідженнями психологічних механізмів розвитку мислення дітей. Теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже, концепція генези здійснення особистості С. Максименка [101], дослідження Г. Костюка про взаємозв'язок навчання і розвитку [77], а також роботи Р. Стернберга, Дж. Флейвелла, Д. Куна [269; 271] створили теоретичне підґрунтя для розуміння вікових механізмів формування критичного мислення у дитячому віці.

Третій напрям стосується медіаосвіти та медіаграмотності. Зарубіжні дослідники Д. Бакінгем [206; 207], В. Поттер [306], Р. Гоббс [250], С. Лівінгстоун [281] розробили теоретичні моделі медіаграмотності та обґрунтували її зв'язок із критичним мисленням. У вітчизняній науці В. Іванов [58; 59], О. Невмержицька [114], Н. Череповська [162] студіюють специфіку медіаосвіти в українському контексті; О. Вартанова [21] аналізує медіаосвіту як засіб формування критичного мислення молоді.

Четвертий напрям охоплює дослідження впливу цифрових медіа на когнітивний розвиток дітей. Н. Карр [210] вивчає вплив інтернету на мисленнєві процеси; М. Пренскі [307] та Д. Тапскотт [338] аналізують специфіку «цифрового покоління»; П. Мігаїлідіс [288] зосереджує увагу на ролі медіаграмотності у формуванні активного громадянина в цифровому середовищі.

П'ятий напрям представлений працями, що безпосередньо стосуються формування критичного мислення засобами медіаосвіти. І. Вікторенко та колеги досліджують формування критичного мислення молодших школярів засобами медіаосвіти [25; 26]; О. Вознюк аналізує стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти [28]; Т. Фат'янова вивчає відповідну проблематику у початковій школі [154]; Е. Арке [180] з'ясовує зв'язок між медіаграмотністю та критичним мисленням.

Водночас аналіз наукових джерел виявляє низку малодосліджених аспектів проблеми. По-перше, більшість вітчизняних досліджень критичного мислення зосереджена на старшому шкільному віці та студентській молоді, тоді як його формування у дітей молодшого та шкільного віку залишається вивченим недостатньо.

По-друге, дослідження медіаосвіти переважно спрямовані на розвиток медіаграмотності як такої, а не на цілеспрямоване використання інтернет-медіа як педагогічного засобу формування саме критичного мислення.

По-третє, відсутнє системне обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування критичного мислення дітей засобом інтернет-медіа. Саме на заповнення цієї прогалини і спрямоване наше дослідження.

Актуальність дослідження підкріплюється пріоритетами державної освітньої політики України. Низка нормативно-правових документів визначає критичне мислення як одну із ключових освітніх цілей та закладає правові підстави для його системного формування в освітньому процесі.

Закон України «Про освіту» (2017) трактує критичне та системне мислення як наскрізне вміння, спільне для всіх ключових компетентностей, поряд із читанням із розумінням, здатністю логічно обґрунтовувати позицію, творчістю та вмінням розв'язувати проблеми [129]. Це законодавче закріплення критичного мислення як обов'язкового компонента освіти надає проблемі його формування не лише педагогічного, але й нормативного значення.

Концепція «Нова українська школа» (2016) конкретизує цей підхід, визначаючи критичне мислення серед десяти ключових компетентностей випускника. Концепція наголошує, що нова школа має формувати «цілісну всебічно розвинену особистість, здатну до критичного мислення», а освітній процес – бути зорієнтований на розвиток здатності аналізувати інформацію, висловлювати власну думку та ставати відповідальним громадянином [117].

Державний стандарт початкової освіти (2018) та Державний стандарт базової середньої освіти (2020) імплементують ці положення, зараховуючи критичне мислення до переліку наскрізних умінь, які учні поступово й системно опановують під час вивчення всіх освітніх галузей. Зокрема, інформаційно-цифрова компетентність передбачає здатність критично оцінювати інформацію з різних джерел, що безпосередньо пов'язано з проблематикою нашого дослідження.

У контексті медіаосвіти ключовим документом є Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2010, нова редакція 2016), яка визначає стратегію розвитку медіаграмотності в системі формальної та неформальної освіти. Концепція наголошує на необхідності формування критичного ставлення до медіаповідомлень та розвитку навичок аналізу медіаконтенту, що є невід'ємною складовою критичного мислення [74]. Закон України «Про медіа» (2023) додатково закріплює медіаграмотність як пріоритет державної політики та визначає її як сукупність навичок для ефективного та безпечного користування медіа, що включає критичне оцінювання інформації.

Отже, нормативно-правова база України створює цілісну систему вимог до формування критичного мислення в освітньому процесі, водночас акцентуючи увагу на необхідності його розвитку в умовах цифрового медіасередовища. Це актуалізує потребу в науковому обґрунтуванні педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування критичного мислення дітей засобом інтернет-медіа.

З'ясувавши зміст ключових понять, ступінь дослідженості проблеми та нормативно-правові засади, перейдемо до детального аналізу сутності критичного мислення як педагогічної категорії.

Критичне мислення як феномен освітньої діяльності має багатовікову історію розвитку і характеризується комплексністю та багатогранністю. Сучасна наукова думка розглядає критичне мислення як інтелектуальну діяльність,

спрямовану на аналіз, оцінку та синтез інформації з метою формування обґрунтованих суджень і прийняття рішень.

Історичні корені критичного мислення сягають античної філософії, де Сократ для стимулювання критичного аналізу та самостійного мислення застосовував маєвтичний метод. Сократівський діалог, заснований на постановці провокативних запитань, став прототипом сучасних методів розвитку критичного мислення. Платон розвинув цю традицію, стверджуючи, що справжнє знання досягається через критичне дослідження та перевірку власних переконань.

У середньовіччі критичне мислення розвивалося у рамках схоластичної традиції, де важливим було критичне ставлення до авторитетних джерел та логічний аналіз аргументів. Фома Аквінський застосовував критичні методи для синтезу античної філософії з християнським вченням, демонструючи важливість критичного аналізу при поєднанні різних систем знань.

Епоха Просвітництва ознаменувала новий етап у розвитку критичного мислення, коли Іммануїл Кант закликав до «сміливості користуватися власним розумом» [63]. Кантівська концепція критичного мислення базувалася на принципі автономії розуму та необхідності критичної перевірки всіх суджень перед їхнім прийняттям.

Аналіз наукових праць свідчить, що сучасне розуміння критичного мислення формується на основі концепцій кількох провідних дослідників, які підкреслюють його складну, багатовимірну природу, що поєднує у собі рефлексивність, цілеспрямованість та саморегуляцію.

Рефлексивний підхід до критичного мислення визначає його як «рефлексивне мислення, спрямоване на прийняття рішення про те, у що вірити або робити» [220, с. 10–12]. Цей підхід акцентує увагу на активній ролі особистості, яка мислить, а тому не просто сприймає інформацію, а цілеспрямовано оцінює її, щоб зробити обґрунтовані висновки. У рамках цієї концепції виділяють шість ключових компонентів критичного мислення: зосередження на проблемі або

питанні, глибокий аналіз аргументів, формулювання та обґрунтування відповідей, перевірка достовірності джерел, визначення й оцінка припущень, а також критичний огляд дедуктивних та індуктивних висновків. Ці складові створюють основу для системного й послідовного мислення, яке може протистояти маніпуляціям і некоректним судженням.

Саморегульований підхід розглядає критичне мислення як «цілеспрямовану, саморегульовану діяльність, що включає інтерпретацію, аналіз, оцінку та формування висновків, а також пояснення доказів, концептуальних, методологічних, критеріальних або контекстуальних міркувань, на яких базується судження» [222, с. 5–9]. Цей підхід підкреслює метакогнітивний аспект критичного мислення: вміння не тільки розуміти й аналізувати інформацію, але і контролювати власний процес мислення. Саморегуляція є ключовою рисою, що дає змогу адаптувати мислення до різних ситуацій і приймати обґрунтовані рішення.

Метакогнітивний підхід трактує критичне мислення як «мислення про мислення», що має на меті його інтенсивне вдосконалення [293, с. 12–16]. У рамках цього підходу виділяють вісім фундаментальних елементів мислення: мету, питання, інформацію, інтерпретацію та висновки, концепції, припущення, наслідки та перспективу (погляд, позицію). Кожен елемент є предметом свідомого аналізу та поліпшення, що забезпечує всебічний розвиток критичного мислення. Такий підхід допомагає глибше зрозуміти структуру та функції мислення й зорієнтувати зусилля на систематичне підвищення його якості.

Об'єднуючи ці концепції, можемо стверджувати, що сучасне критичне мислення – це процес, що виходить далеко за межі пасивного сприйняття інформації, адже передбачає активну, цілеспрямовану рефлексію, аналіз і оцінку, а також самоконтроль за мисленнєвими діями. Саме такі вміння та підходи є основою для формування компетентної, інтелектуально автономної особистості,

здатної ефективно діяти в умовах інформаційного перенасичення і складних життєвих викликів.

Констатуємо, що ці теоретичні основи критичного мислення – незамінна база для розробки методик навчання, які сприяють розвитку навичок аналітичного мислення, критичного аналізу та прийняття зважених рішень у освітньому процесі й за його межами.

Важливим у контексті нашого дослідження виступає твердження українського науковця О. Вишневського, що сучасній українській освіті необхідно «перенести акцент з перенасичення інформацією на саморозвиток дитини, що досягається лише в процесі її власної діяльності» [24]. Це положення – принципово важливе для розвитку критичного мислення, яке за своєю природою є активною інтелектуальною діяльністю, а не пасивним засвоєнням готових суджень.

У педагогічній науці критичне мислення розглядається як метапізнавальна здатність, що дає змогу особистості усвідомлювати власні процеси мислення та рефлексувати над ними, аналізувати достовірність і обґрунтованість суджень, а також формувати власні аргументи на базі критичного оцінювання інформації. Ця здатність становить основу формування незалежної, свідомої та відповідальної особистості.

Зазначимо, що теоретичні засади критичного мислення значною мірою пов'язані з ідеями С. Д. Максименка, який наголошував, що генеза особистості передбачає поступову інтеріоризацію зовнішніх форм діяльності у внутрішні психічні процеси. Відповідно, критичне мислення формується через соціальну взаємодію, зокрема, діалог і дискусію, а згодом стає внутрішньою здатністю особистості [101].

За результатами аналізу наукових джерел вітчизняна педагогічна наука наголошує на триєдиності освітнього процесу – навчанні, розвитку і вихованні. Професор О. Вишневський зазначає, що трактування освіти лише крізь призму навчання як подачі інформації є помилковим, оскільки не забезпечує розвитку

дитини. Формування критичного мислення потребує саме розвивального підходу, де інформація виступає засобом діяльності, а не самоціллю [24].

Концепція взаємозв'язку навчання і розвитку, обґрунтована Г. С. Костюком [77], підкреслює роль підтримки дорослого або більш компетентного партнера у процесі розвитку критичного мислення та визначає, що навчання веде за собою розвиток, створюючи умови для переходу від актуального рівня розвитку (те, що особа вже вміє робити самостійно) до потенційного (те, що особа може засвоїти за належної підтримки).

Привертає нашу увагу ідея педагогічної підтримки (scaffolding), яка передбачає, що вчитель створює поступову допомогу, яка з часом зменшується, сприяючи самостійності учня [200, с. 32–38]. Ця концепція виділяє принципи адаптації підтримки відповідно до індивідуальних потреб та розвиток метапізнавальних навичок, що допомагають учням ставати власними регуляторами освітнього процесу.

Соціально-конструктивістський підхід розглядає критичне мислення як результат соціальної взаємодії і врегулювання конфліктів через дискусію і аргументацію [299, с. 102–110]. У ньому наголошується, що такі процеси сприяють розвитку здатності аналізувати та критично оцінювати інформацію.

Підсумовуючи вищесказане, констатуємо, що спільним для цих трьох підходів є визнання того, що критичне мислення не виникає спонтанно в ізольованому індивіді, а формується у процесі соціальної взаємодії під керівництвом більш досвідченого партнера. Різниця полягає в акцентах: концепція Костюка наголошує на ролі освітнього процесу як рушійної сили психічного розвитку, підхід Брунера – на поступовому зменшенні зовнішньої підтримки, а Піаже – на когнітивних конфліктах як рушійній силі розвитку.

У ході дослідження з'ясовано, що педагогічні стратегії розвитку критичного мислення включають такі методи, як діалогічне навчання, проблемно-орієнтовані завдання, кооперативне навчання та рефлексивні практики [225, с. 17–23]. Ці

підходи активізують мисленнєву діяльність учнів і сприяють формуванню критичного ставлення.

Розглядаючи питання формування критичного мислення, О. Пометун систематизує інтерактивні технології навчання, що сприяють його розвитку, виділяючи з-поміж них кооперативне навчання, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання та опрацювання дискусійних питань. Кожна з цих технологій створює умови для активної інтелектуальної діяльності учнів, де критичний аналіз, аргументація та рефлексія стають невід'ємною частиною освітнього процесу [127].

Зазначимо, що дослідження навичок аргументації дають змогу виділити основні етапи розвитку критичного мислення у дітей, починаючи з формування базових логічних умінь у дошкільному віці і закінчуючи складними процесами епістемічного мислення в юності [269, с. 45–53].

Окрім того, підхід, що базується на філософських дискусіях як інструменті для розвитку критичного мислення у дітей, підкреслює, що вони здатні до високого рівня рефлексії, якщо забезпечити відповідне середовище та підтримку [275, с. 150–158].

Наголошуємо, що сучасні дослідження підтверджують позитивний вплив систематичного навчання критичного мислення на освітні результати дітей різного віку [243, с. 210–225].

Отже, аналіз педагогічних концепцій засвідчує, що критичне мислення формується передусім у соціальній взаємодії та за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки. Дослідження Д. Кун, М. Ліпмана та Д. Халперн підтверджують, що систематичне навчання критичного мислення є ефективним на різних етапах дитинства – від розвитку базових навичок аргументації до формування складних форм епістемічного мислення [271; 278; 246]. Це обґрунтовує необхідність розробки цілісних педагогічних методик, що

враховують вікову специфіку та спираються на механізми соціальної взаємодії як основного середовища розвитку критичного мислення.

Ці теоретичні положення знаходять практичне втілення в концепції Нової української школи (НУШ), яка визначає критичне мислення однією із ключових компетентностей сучасного учня. Як зазначає Б. Бондаренко, НУШ – «...це школа, куди учні ходять із цікавістю, де вчать критично мислити, висловлювати власну думку та ставати відповідальними громадянами», що передбачає формування навичок аналізу інформації та самостійності [16, с. 20–24].

Українські науковці О. Пометун разом із Л. Пилипчатіною, І. Сущенко та І. Барановою розробили навчальний посібник «Основи критичного мислення», який визначає критичне мислення як «неупереджене дослідження предмету або проблеми» та пропонує систему вправ для його розвитку. Посібник спрямований на формування здатності учнів аналізувати, порівнювати, синтезувати й оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи, обирати спосіб розв’язання проблеми і обґрунтовувати свої погляди [127].

Узагальнюючи розглянуті вище концепції (Р. Енніса, П. Фасьоне, Р. Пола та Л. Елдер), можемо виділити п’ять взаємопов’язаних структурних компонентів критичного мислення, кожен з яких має специфічні характеристики та прояви в освітній діяльності: аналітичність, системність, рефлексивність, емпіричність та логічність. Розглянемо кожен із цих компонентів детальніше.

Наукові розвідки дали підставу стверджувати, що вітчизняна педагогічна думка також акцентувала увагу на небезпеці механічного накопичення знань без розвитку здатності до їх осмислення. Так, О. Вишневський, спираючись на ідеї К. Ушинського та Г. Ваценка, зазначає, що головне завдання школи – не наповнення голови дитини фактами, а «розвиток здібностей дітей, природний розвиток у них розумного погляду на навколишню природу й суспільні відносини» [24]. Ця позиція науковця підтверджує актуальність формування саме критичного мислення як здатності до самостійного аналізу інформації.

Важливою в цьому аспекті є думка О. Пометун, яка пропонує цілісну систему технологій розвитку критичного мислення учнів, що включає конкретні методичні прийоми для формування кожного компонента критичного мислення – від аналізу та порівняння до синтезу й оцінки. Авторка наголошує: «мисленнєвим операціям можна й необхідно навчати, а далі – вдосконалювати їх», що підтверджує педагогічну керованість процесу формування критичного мислення [127].

Аналітичність характеризується здатністю декомпонувати складні проблеми на складові частини, виявляти причиново-наслідкові зв'язки й аналізувати структуру аргументів. Аналітичне мислення дає змогу дитині розуміти складність проблем та знаходити ефективні шляхи їх розв'язання.

Системність проявляється у здатності бачити проблему в цілому, розуміти взаємозв'язки між різними елементами та прогнозувати наслідки прийнятих рішень. Системне мислення дає дитині можливість розглядати проблеми з різних перспектив та знаходити комплексні рішення.

Рефлексивність характеризується здатністю аналізувати власні мисленнєві процеси, оцінювати ефективність застосовуваних стратегій та коригувати власну діяльність. Рефлексивне мислення є основою самонавчання та самовдосконалення особистості.

Емпіричність проявляється у готовності перевіряти власні гіпотези експериментальним шляхом, збирати й аналізувати дані, а також робити висновки на основі об'єктивних фактів. Емпіричне мислення забезпечує об'єктивність та достовірність критичних суджень.

Логічність характеризується здатністю будувати послідовні аргументи, виявляти логічні помилки та застосовувати правила дедуктивного та індуктивного мислення. Логічне мислення забезпечує структурність та обґрунтованість критичних висновків.

Визначені компоненти критичного мислення та їхні прояви в освітній діяльності систематизовано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1. Структура та компоненти критичного мислення

Компонент	Характеристика	Прояви в освітній діяльності
Аналітичність	Здатність декомпонувати проблеми, виявляти причиново-наслідкові зв'язки	Розбір складних завдань на частини, аналіз структури аргументів
Системність	Здатність бачити проблему в цілому, розуміти взаємозв'язки	Комплексний підхід до розв'язання проблем, прогнозування наслідків
Рефлексивність	Здатність аналізувати власні мисленнєві процеси	Самооцінка, коригування діяльності, планування стратегій
Емпіричність	Готовність перевіряти гіпотези, збирати дані	Експериментування, обґрунтування висновків фактами
Логічність	Здатність будувати послідовні аргументи	Дедуктивне та індуктивне мислення, виявлення логічних помилок

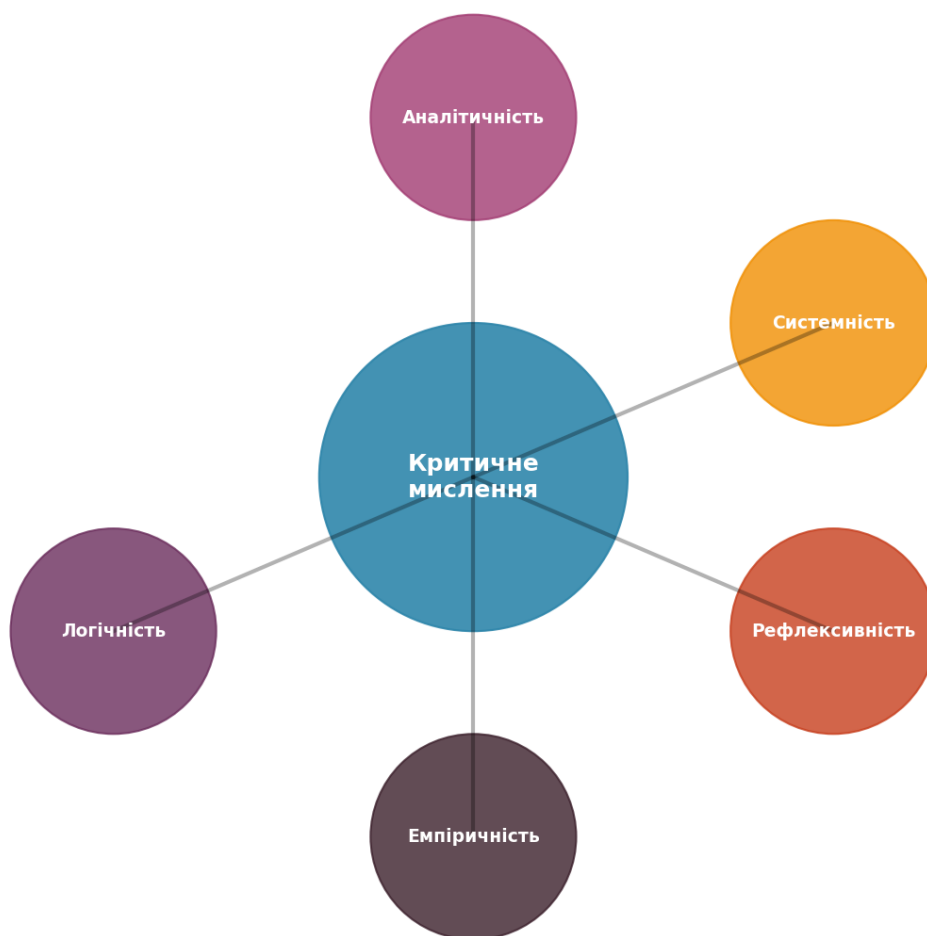


Рисунок 1.1

Студіювання наукових джерел дає підставу стверджувати, що критичне мислення має метакогнітивну природу та означає здатність особистості аналізувати, контролювати і регулювати власні когнітивні процеси. За Дж. Флейвеллом, метакогніція визначається як «знання про власні когнітивні процеси та продукти, або будь-що, що з ними пов'язане» і включає три основні компоненти: знання про власне мислення, контроль над мисленнєвими процесами та регуляцію власної діяльності [227, с. 906–911]. У межах цієї концепції виділяють два основні аспекти метакогніції: метакогнітивне знання та метакогнітивний досвід, які разом формують здатність особистості рефлексувати над власним мисленням.

Зі свого боку, Д. Гоулман розвиває ідею метакогнітивної усвідомленості у площині емоцій, вводячи поняття «самоусвідомлення» – рефлексивного режиму переживання, коли особистість спостерігає за власними емоціями в момент їхнього виникнення. Цей процес переносить когнітивну активність від імпульсивних реакцій до аналітичного мислення, що є механізмом, близьким до метакогнітивної регуляції [41]. Отже, емоційне самоусвідомлення виступає необхідною передумовою критичного мислення, оскільки дає змогу контролювати вплив емоцій на процес прийняття рішень.

За результатами аналізу наукових джерел можемо констатувати, що у педагогічному контексті метакогніція набуває особливого значення як здатність учня свідомо керувати власними пізнавальними процесами під час навчання. Це передбачає вміння планувати навчальну діяльність, обирати доцільні стратегії опрацювання матеріалу, відстежувати власне розуміння та за потреби коригувати підхід до виконання завдань. Розвиток метакогнітивних навичок перетворює учня з пасивного реципієнта інформації на активного суб'єкта навчальної діяльності, що є передумовою формування критичного мислення.

Двокомпонентна модель метакогніції включає: 1) знання про когніцію (декларативне знання про власні когнітивні ресурси) та 2) регуляцію когніції (процедурні навички керування власним навчанням та мисленням) [198, с. 65–116].

Сучасні дослідження засвідчують, що критичне мислення за своєю суттю – це метакогнітивна діяльність, оскільки вимагає не лише застосування когнітивних стратегій, але й усвідомленого вибору цих стратегій, моніторингу їхньої ефективності та корекції у процесі розв'язання проблем [271].

Знання про власне мислення включає розуміння того, як працює мислення, які стратегії є ефективними в різних ситуаціях та як власні переконання впливають на процес мислення. Це знання дає змогу дитині зрозуміти власні сильні та слабкі сторони та планувати стратегії поліпшення. Дослідження

метакогнітивної усвідомленості виділяють три типи метакогнітивного знання [319, с. 460–475]:

- декларативне знання – розуміння власних здібностей, можливостей та обмежень як мислителя. Наприклад, усвідомлення того, що певні типи завдань даються легше, а інші вимагають більше зусиль;
- процедурне знання – знання про те, як застосовувати різні стратегії мислення. Включає розуміння, коли і як використовувати конкретні прийоми аналізу, синтезу, оцінювання інформації;
- умовне (контекстуальне) знання – розуміння того, чому певні стратегії працюють краще в конкретних контекстах. Це знання допомагає адаптувати підходи до різних ситуацій.

Метакогнітивне знання є фундаментом для розвитку інтелектуальної самостійності та здатності до самонавчання [296].



Рисунок 1.2

Аналіз наукових праць уможлиблює констатацію, що контроль над мисленнєвими процесами проявляється у здатності планувати власну діяльність, вибирати відповідні стратегії і контролювати хід виконання завдань, а також забезпечує цілеспрямованість та ефективність критичного мислення. Дослідження процесів метакогнітивного контролю ідентифікують такі ключові компоненти [336]:

- планування – визначення цілей, вибір стратегій та послідовності дій перед початком розв’язання проблеми. Ефективне планування передбачає аналіз завдання, активацію релевантних знань та визначення критеріїв успіху;
- моніторинг – безперервне спостереження за процесом виконання завдання, перевірка розуміння та виявлення труднощів у реальному часі. Моніторинг дає змогу своєчасно виявляти помилки і невідповідності;
- верифікація – перевірка правильності отриманих результатів та їхньої відповідності поставленим цілям.

Розвиток метакогнітивного контролю особливо важливий у дитячому віці, оскільки саме в цей період формуються базові навички самоконтролю та саморегуляції мислення [278]. У педагогічній практиці метакогнітивний контроль означає перехід дитини від пасивного виконання завдань до активного регулювання власної когнітивної діяльності – усвідомленого вибору стратегій, моніторингу їхньої ефективності та своєчасного коригування дій при виникненні труднощів.

У ході дослідження з’ясовано, що регуляція діяльності включає здатність оцінювати результати власної роботи, виявляти помилки та вносити необхідні корективи. Регуляція забезпечує безперервне вдосконалення критичного мислення і адаптацію до нових умов. Дослідження саморегульованого навчання демонструють, що метакогнітивна регуляція включає три взаємопов’язані фази [351, с. 3–17]:

- передбачення – постановка цілей, стратегічне планування та активація мотивації;
- виконання – застосування стратегій, самоінструктування, фокусування уваги та самомоніторинг;
- рефлексії – самооцінювання результатів, каузальна атрибуція і адаптивні висновки для майбутньої діяльності.

Дослідження розвитку метакогнітивного розуміння показали, що діти, які систематично вивчали метакогнітивні стратегії, демонстрували значно кращі результати в завданнях, що вимагають критичного мислення [269, с. 268–273]. Зокрема, експериментальна група показала на 42 % вищі показники в оцінюванні аргументів та на 35 % кращі результати у виявленні логічних помилок порівняно з контрольною групою.

Метааналіз досліджень метакогніції та навчання виявив позитивну кореляцію ($r = 0.67$) між рівнем розвитку у школярів метакогнітивних навичок і здатністю до критичного мислення [343, с. 3–14].

Система педагогічних прийомів для розвитку метакогніції включає такі методи:

- моделювання мислення вголос – учитель демонструє власні мисленнєві процеси, проговорюючи кроки розв’язання проблеми, що допомагає дітям усвідомити ефективні стратегії мислення;
- рефлексивні питання – систематичне використання запитань на зразок «Як ти це зрозумів?», «Що ти зробиш далі?», «Чому ти обрав цю стратегію?» стимулює метакогнітивну усвідомленість;
- щоденники мислення – ведення записів про власні мисленнєві процеси, труднощі та стратегії їх подолання сприяє розвитку рефлексії;
- взаємне навчання – діти пояснюють один одному способи розв’язання завдань, що активізує метакогнітивні процеси [228].

На прикладі системи педагогічних прийомів та метакогнітивних навичок можемо вести мову про метакогнітивну компетентність як інтегративну характеристику особистості. Її О. Доцевич визначає як сукупність знань, умінь та навичок ефективного навчання й взаємодії у процесі навчальної діяльності, що включає здатність до постійного самомоніторингу та самокорекції [49, с. 46–56].

У ході дослідження з'ясували, що у структурі метакогнітивної компетентності виділяють мотиваційно-емоційний, рефлексивно-оцінний, вольовий, операційний та інформаційний компоненти, кожен з яких безпосередньо пов'язаний із критичним мисленням. Формування метакогнітивної компетентності у дітей означає перехід від окремих метакогнітивних навичок (моделювання мислення вголос, рефлексивні питання, щоденники мислення) до цілісної здатності усвідомлено керувати власною пізнавальною діяльністю, що є необхідною передумовою зрілого критичного мислення.

Розвиток метакогнітивних навичок має бути інтегрований у весь освітній процес, а не обмежуватися окремими вправами [227, с. 231–236].

Узагальнюючи результати наукових досліджень, наголошуємо, що метакогнітивна природа критичного мислення робить його потужним інструментом самовдосконалення і адаптації до нових ситуацій. Розвиток метакогнітивних аспектів критичного мислення забезпечує формування інтелектуальної автономії особистості, здатності до самостійного навчання та ефективного розв'язання проблем у різних життєвих контекстах. Дослідження показують, що метакогнітивні компоненти критичного мислення – знання про власне мислення, контроль над мисленнєвими процесами, регуляція власної діяльності – розвиваються поступово протягом дитинства й юнацтва, вимагаючи цілеспрямованого педагогічного впливу.

Важливим аспектом критичного мислення є його взаємозв'язок з творчістю. Хоча критичне мислення часто асоціюється з аналізом та оцінкою, воно також включає творчі компоненти, пов'язані з генерацією нових ідей та пошуком

альтернативних рішень. Сучасні дослідження стверджують, що «критичне мислення та творчість є двома сторонами однієї медалі» [246].

Критичне мислення забезпечує аналітичну основу для творчих рішень, а творчість додає оригінальності та новизни критичному аналізу. Цей взаємозв'язок розглядаємо діалектичною єдністю двох процесів, що взаємно доповнюють та збагачують один одного.

Модель інтеграції критичного та творчого мислення виділяє три ключові аспекти їхньої взаємодії [293, с. 34–35]:

- аналітико-синтетична єдність: критичне мислення надає інструменти для аналізу проблем, тоді як творче мислення забезпечує синтез нових рішень на основі цього аналізу;
- оцінка-генерація: критичне мислення оцінює якість ідей, а творче мислення генерує ці ідеї, створюючи циклічний процес удосконалення;
- конвергенція-дивергенція: критичне мислення забезпечує конвергентні процеси (звуження до оптимального рішення), а творче – дивергентні (розширення можливостей).

Аналізуючи наукові джерела, зазначимо, що творчий аспект критичного мислення проявляється у здатності генерувати альтернативні гіпотези, знаходити нестандартні підходи до проблем та створювати оригінальні рішення. Ця здатність особливо важлива в сучасному світі, де швидкі зміни потребують творчого підходу до подолання нових проблем. Дослідження виокремлюють такі творчі компоненти критичного мислення [278]:

- гіпотетичне мислення – здатність висувати та перевіряти альтернативні припущення, розглядаючи різні сценарії розвитку подій;
- концептуальне реконструювання – уміння переосмислювати проблему з різних перспектив, знаходячи нові значення у знайомих ситуаціях;
- евристичне мислення – використання творчих стратегій пошуку рішень, таких як метод аналогій, метафоричне мислення, «мозковий штурм».

- інтуїтивне прозріння – здатність до несвідомої обробки інформації, що приводить до раптових осяянь та інсайтів.

Структурна модель інтелекту розрізняє конвергентне мислення (пов'язане з критичним аналізом) та дивергентне мислення (пов'язане з творчістю) [242]. Однак сучасні дослідження показують, що ефективне розв'язання проблем вимагає інтеграції обох типів мислення. Концепція «шести капелюхів мислення» демонструє, як критичний та творчий режими мислення можуть бути систематично інтегровані в процес прийняття рішень [217]. Зокрема, «зелений капелюх» символізує творче мислення та генерацію ідей, тоді як «чорний капелюх» представляє критичну оцінку і виявлення недоліків.

Беручи до уваги результати досліджень, можемо стверджувати, що інтеграція критичного та творчого мислення є особливо актуальною в контексті сучасної освіти, де діти стикаються з неструктурованими проблемами, що не мають єдиного правильного рішення. Розвиток лише критичного мислення без творчої складової формує здатність до аналізу, але не до генерації рішень; натомість розвиток лише творчого мислення без критичного – генерує ідеї без механізму їхньої оцінки. Тому педагогічні стратегії мають цілеспрямовано поєднувати обидва типи мислення в єдиному освітньому процесі.

Важливою в цьому аспекті є думка професора О. Вишневського, який наголошує, що «активні методи є вершиною досягнення дидактики і її високою метою: спонукати дитину до творчості, самостійності, ініціативи, до нестандартного, евристичного мислення і розвитку волі» [24]. Це підтверджує, що інтеграція критичного та творчого мислення має у вітчизняній педагогічній традиції глибоке коріння.

Емпіричні дослідження підтверджують позитивну кореляцію між розвитком навичок критичного мислення та творчими здібностями. Триархічна теорія інтелекту демонструє, що як критичне (аналітичне), так і творче мислення є компонентами успішного інтелекту, і їхній розвиток має відбуватися паралельно

[331, с. 87–98]. Дослідження ролі критичного мислення у творчості показали, що школярі, які навчалися інтегрованого підходу до критичного та творчого мислення, демонстрували на 37 % вищі показники у розв’язанні складних проблем порівняно з контрольною групою, де ці навички розвивалися окремо [337, с. 315–338].

У контексті дослідження ми констатували, що розуміння взаємозв’язку між критичним мисленням та творчістю має важливі педагогічні наслідки. Сучасна освіта повинна відходити від протиставлення цих двох типів мислення та розробляти інтегровані підходи до їх розвитку. Освітні програми мають включати завдання, які одночасно стимулюють як критичний аналіз, так і творчу генерацію ідей [299]. Це може включати:

- проблемно-орієнтоване навчання, де школярі аналізують реальні проблеми та розробляють інноваційні рішення;
- проєктну діяльність, що поєднує дослідження, аналіз та творче втілення ідей;
- дискусії та дебати, де учасники критично оцінюють різні позиції та творчо аргументують власні;
- рефлексивні практики, що допомагають усвідомити власні мисленнєві процеси.

Досліджуючи фактори інтеграції критичного та творчого мислення, можемо ідентифікувати такі бар’єри і сприятливі умови [225].

Бар’єри:

- жорсткі рамки та обмеження, що придушують творчість;
- страх перед помилками та критикою;
- когнітивні упередження, що обмежують перспективу;
- надмірна спеціалізація, що звужує мислення.

Сприятливі умови:

- психологічна безпека та підтримка експериментування;

- доступ до різноманітних джерел інформації;
- заохочення до постановки питань та виклику статус-кво;
- міждисциплінарне середовище, що стимулює різноманітні перспективи.

Узагальнюючи, можемо констатувати, що критичне мислення та творчість є не антагоністичними, а взаємодоповнювальними процесами. Їхня інтеграція створює потужний інструмент для розв'язання складних проблем та генерації інноваційних рішень. Розвиток обох типів мислення має бути пріоритетом сучасної освіти, особливо в контексті швидких соціальних, технологічних та економічних змін XXI століття.

Критичне мислення виступає складною когнітивною функцією, що містить у собі не лише пізнавальний, але й етичний вимір. Етична складова цього процесу полягає у відповідальності індивіда за власні судження, а також готовності до переоцінки і корекції власних позицій на підставі нових фактів та аргументів. Глибинне розуміння етичних аспектів критичного мислення є ключовим для формування свідомого та відповідального суб'єкта пізнавальної діяльності.

До фундаментальних етичних компонентів критичного мислення належать інтелектуальна чесність, відкритість до альтернативних ідей і світоглядів, а також здатність до конструктивного і взаємоповажного діалогу. Саме ці риси формують морально-інтелектуальну культуру мислення, яка запобігає когнітивним упередженням, догматизму й ірраціональності.

Інтелектуальна чесність як моральний принцип передбачає визнання власних помилок і неспроможності певних переконань у світлі нових доказів. Вона включає дотримання принципів об'єктивності, справедливості та неупередженості при аналізі інформації, що є основою наукового підходу й емпіричного пізнання. Без цієї чесності критичне мислення втрачає наукову основу і перетворюється на формалізм чи скептицизм.

Відкритість до ідей виявляється у готовності рефлексивно сприймати різноманітність думок і критично переглядати усталені переконання. Цей аспект забезпечує когнітивну гнучкість, необхідну для адаптації в умовах динамічного інформаційного середовища, що характеризується постійними змінами і ускладненнями. Важливо зауважити, що відкритість – це не беззастережне прийняття будь-яких ідей, а свідомий вибір у сталому процесі оцінки й аналізу нової інформації, що збагачує і розвиває інтелектуальний потенціал.

Конструктивний діалог як етичний імператив критичного мислення полягає у здатності взаємодіяти з опонентами у дусі взаємоповаги та співпраці, спрямованої на пошук спільних рішень і розуміння. Він є ключовим механізмом демократичної комунікації і колективного вироблення знання, а також формування соціальної відповідальності. Діалогічна відкритість сприяє формуванню толерантності, емпатії і зближенню позицій, що важливо для гармонійного функціонування суспільства.

Привертають увагу наукові дослідження Д. Гоулмана, який стверджує, що емпатія є фундаментальною соціальною навичкою, яка формується у ранньому дитинстві під впливом досвіду взаємодії з дорослими. Здатність розпізнавати та розуміти емоції інших людей виступає необхідною умовою конструктивного діалогу та взаємоповажної комунікації, що становить етичне підґрунтя критичного мислення [41].

Як засвідчує аналіз публікацій, цю думку розвиває Л. Шкіль, наголошуючи, що емпатія та емоційний інтелект є необхідними компонентами для побудови конструктивного діалогу в сучасну інформаційну епоху. Дослідниця зазначає, що здатність розуміти емоції співрозмовника та керувати власними емоціями – це передумова ефективної комунікації, без якої критичне мислення не може повноцінно реалізуватися у соціальній взаємодії [169, с. 112–114].

Науковиця А. Ревть обґрунтовує значення тренінгових технологій для особистісного зростання, зазначаючи, що тренінгова форма роботи створює

безпечне середовище для розвитку рефлексивних навичок, емпатії та здатності до конструктивного діалогу [132]. Ці якості є необхідними компонентами критичного мислення, оскільки забезпечують здатність особистості до відкритої, неупередженої етично відповідальної інтелектуальної взаємодії.

Узагальнюючи наукові трактування, можемо констатувати, що критичне мислення виступає як багатовимірний феномен, що інтегрує когнітивні, метакогнітивні, етичні та комунікативні аспекти. Усвідомлення і впровадження цих етичних принципів є поштовхом для розробки ефективних педагогічних методик, спрямованих на формування різнобічно розвинутої, інтелектуально відповідальної та громадянсько зрілої особистості. Етичний компонент критичного мислення не лише збагачує якість самого пізнання, але й сприяє вихованню відповідального ставлення до прийняття рішень, що має важливе значення у контексті сучасної глобалізованої і багатокультурної реальності.

З огляду на це зазначимо, що інтеграція етичних аспектів у навчальні програми з розвитку критичного мислення стає не просто доцільною, але й необхідною умовою для формування інтелектуальної культури, здатної протистояти маніпуляціям, фейковим новинам та іншій дезінформації. Саме через посилення моральних цінностей, таких як чесність, відкритість і повага до інших думок, критичне мислення набуває справжньої сили і спрямованості на побудову більш справедливого і раціонального суспільства.

1.2. Психолого-педагогічні механізми формування критичного мислення дітей

Аналіз взаємозв'язку між освітою, навчанням та розвитком є фундаментальним для розуміння процесу формування критичного мислення. Ці концепції, будучи взаємопов'язаними, мають свої специфічні характеристики та функції в освітньому процесі, що створює складну систему взаємодій та

залежностей, які потребують глибокого філософського осмислення і наукового аналізу.

Результатами аналізу наукових джерел дають підставу розглядати освіту як цілісний процес становлення особистості, що виходить далеко за межі простої передачі знань та умінь. Вона включає формування критичних ціннісних орієнтацій, світоглядних позицій та морально-етичних якостей особистості, створюючи основу для розвитку автономії, незалежного мислення і відповідального прийняття рішень. У контексті критичного мислення освіта виступає платформою для формування критичної свідомості, яка здатна аналізувати соціальні явища й адаптуватися до викликів сучасного світу.

Сучасна філософія освіти була значно розширена роботами таких мислителів, як Джон Дьюї та Мартін Бубер. Дьюї у фундаментальній праці «Демократія і освіта» висловив ідею, що освіта є соціальним процесом і водночас засобом індивідуального розвитку через активну участь у спільноті [215, с. 78–84]. Він підкреслював важливість навчання через досвід, практичну діяльність та інтерактивність, що формує критичне і творчо налаштоване мислення.

Мартін Бубер у праці «Я і Ти» акцентував на діалогічній природі освіти, де навчання – це не просто передача знань, а взаємодія між учнем і вчителем у дусі поваги, емпатії та спільного пошуку сенсів [202, с. 22–28]. Цей екзистенційний підхід наголошує на важливості особистих стосунків і етичної відповідальності в освітньому процесі.

Навчання як дидактичний процес спрямоване на передачу конкретних знань, умінь та навичок, що створює технологічну основу для реалізації освітніх цілей. Ефективність навчання критично мислити залежить від правильно організованої послідовності навчальних дій та застосування відповідних педагогічних методів, які враховують специфіку когнітивного розвитку дітей і створюють сприятливі умови для формування критичних навичок.

Розробляючи методику розвитку критичного мислення на уроках історії, О. Пометун доводить, що ефективне формування критичного мислення потребує системної зміни всіх компонентів освітнього процесу. Авторка обґрунтовує трифазову структуру уроку з розвитку критичного мислення: виклик (актуалізація наявних знань), осмислення (робота з новою інформацією) та рефлексія (узагальнення і самооцінка), що забезпечує поетапне формування критичних навичок [124, с. 3–7].

Зі свого боку, Р. Ганьє у праці «Умови навчання та теорія інструкції» [233] розробив системну модель освітнього процесу, що включає дев'ять подій інструкції, які мають особливе значення для навчання критичного мислення:

- привернення уваги – створення мотивації та інтересу до навчання критичного мислення через проблемні ситуації та релевантні приклади;
- інформування про цілі – чітке формулювання того, що учні навчатимуться робити після завершення уроку;
- активізація попередніх знань – пов'язування нового матеріалу з наявними знаннями та досвідом учнів;
- презентація стимульного матеріалу – представлення інформації у формі, що сприяє критичному аналізу;
- надання навчального керівництва (менторство) – структурована підтримка процесу навчання критичного мислення;
- виклик продукції – заохочення учнів до застосування критичних навичок у практичних завданнях;
- надання зворотного зв'язку – інформування про правильність виконання завдань;
- оцінювання продукції – перевірка рівня засвоєння критичних навичок;
- сприяння утриманню та переносу – забезпечення довгострокового збереження та застосування навичок критичного мислення.

Важливими у контексті нашого дослідження є наукові розвідки Д. Перкінс та Р. Свортц, які у праці «Навчання мисленню: питання та відповіді» [336] пропонують комплексну систему методів навчання критично мислити:

Проблемно-орієнтоване навчання – це створення ситуацій, що вимагають від учнів аналізу проблем, висування гіпотез та пошуку рішень. Цей метод сприяє активному засвоєнню знань та розвитку критичних навичок.

Проектне навчання – організація довгострокових проєктів, що поєднують дослідження, аналіз та творче втілення ідей. Проектне навчання забезпечує інтеграцію знань з різних предметних областей та розвиває комплексні навички критичного мислення.

Кооперативне навчання – організація роботи в малих групах, де учні навчаються один в одного через спільне розв’язання завдань. Цей метод сприяє розвитку комунікативних навичок та здатності до конструктивного діалогу.

Діалогічне навчання – використання діалогу як основного засобу навчання критичного мислення. Педагог ставить відкриті питання, що стимулюють роздуми та аргументацію.

Важливим аспектом навчання критичного мислення є створення сприятливого психологічного клімату, що характеризується атмосферою взаємної поваги, готовністю до конструктивного діалогу та відкритістю до різних поглядів. Це створює необхідні умови для формування критичної свідомості та готовності до самостійного аналізу соціальних явищ, що є основою для розвитку автономної особистості.

Окрім того, К.Роджерс у праці «Свобода навчання» [315] обґрунтовує необхідність створення психологічно безпечного середовища для ефективного навчання критичного мислення. Автор виділяє такі умови:

- психологічна безпека – відсутність страху перед помилками та критикою;
- емпатичне розуміння – здатність педагога розуміти світогляд учня;

- беззастережна позитивна повага – прийняття учня як особистості незалежно від його думок та дій.

Привертають увагу напрацювання Д. Брунера, який розвиває концепцію діалектичного взаємозв'язку між внутрішніми та зовнішніми факторами розвитку у праці «Актуальні та можливі світи» [203]. Автор виокремлює три основні способи представлення знань, які відображають етапи розвитку критичного мислення:

- активний – мислення через дію, де критичні навички формуються через практичну діяльність та маніпуляції з предметами;
- іконічний – мислення через образи, де критичне мислення розвивається через візуальні представлення та схематизацію;
- символічний – мислення через мову, де критичне мислення набуває абстрактного характеру та здатності до логічних операцій.

Механізми внутрішньої трансформації через концепцію соціального навчання розкриває А. Бандура в праці «Соціальна теорія навчання» [186, с. 9–10]. Автор демонструє, як критичне мислення розвивається через спостереження, імітацію та внутрішню переробку соціального досвіду і виділяє такі процеси внутрішньої трансформації:

- увага – селективне сприйняття критичних аспектів досвіду;
- збереження – кодування та зберігання інформації про критичні стратегії мислення;
- відтворення – внутрішня репетиція та практика критичних навичок;
- мотивація – внутрішні стимули для застосування критичного мислення.

Сучасні дослідження нейропсихології демонструють важливість розуміння біологічних основ розвитку критичного мислення. Д. Сігел у праці «Розвиваючий мозок» [327] обґрунтовує інтегративний підхід до розуміння розвитку особистості,

що поєднує нейропсихологічні та соціальні фактори та виділяє такі нейропсихологічні механізми розвитку критичного мислення:

- нейропластичність – здатність мозку до структурних та функціональних змін під впливом досвіду;
- регуляція – здатність до контролю та модуляції мисленнєвих процесів;
- рефлексія – здатність до спостереження і аналізу власних мисленнєвих процесів.

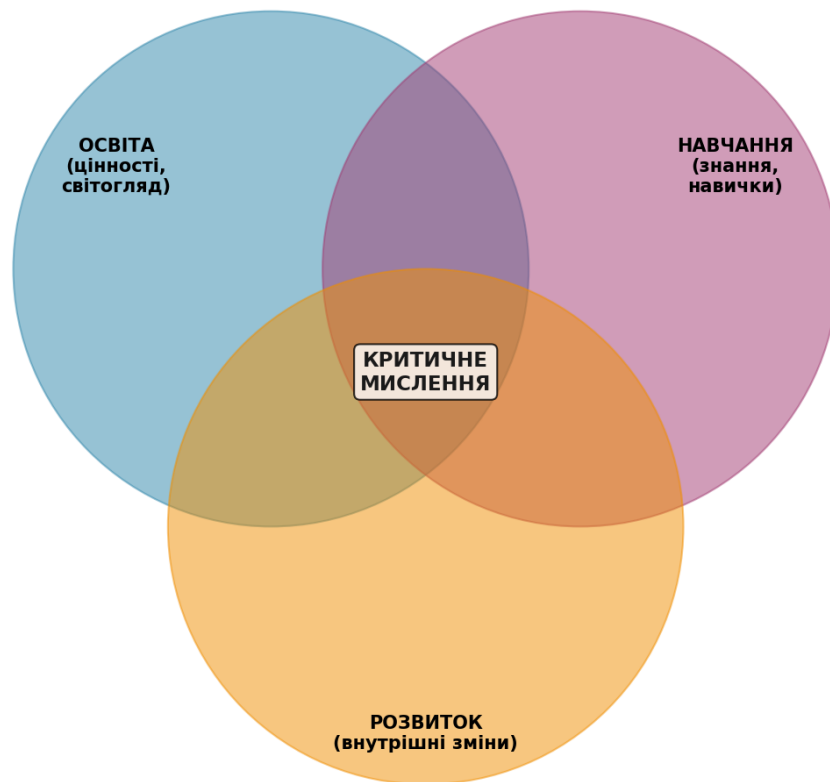


Рисунок 1.3

Тріадну модель взаємодії, що може бути застосована для розуміння взаємозв'язку між освітою, навчанням та розвитком розробив Д. Бандура у праці «Соціальна теорія навчання» [186, с. 910]. Автор виділяє три взаємопов'язані фактори:

- особистісні фактори (розвиток) – внутрішні психічні процеси та характеристики особистості;
- поведінкові фактори (навчання) – конкретні дії та стратегії, що застосовуються в освітньому процесі;
- середовищні фактори (освіта) – соціальний та культурний контекст, що впливає на освітній процес.

У контексті дослідження важливою є думка О. Савченко, яка обґрунтовує системний підхід до організації освітнього процесу, наголошуючи, що освітня система характеризується цілісністю та взаємозалежністю компонентів. Зміни в одному елементі – змісті навчання, методах, формах організації – неминуче впливають на всі інші, що вимагає комплексного підходу до проектування освітнього середовища для формування критичного мислення [139].

Модель циклічного навчання, що демонструє взаємозв'язок між освітою, навчанням та розвитком, запропонував Д. Колб у праці «Досвідне навчання: досвід як джерело навчання та розвитку» [267]:

- конкретний досвід (освіта) – загальні принципи та цінності;
- рефлексивне спостереження (навчання) – аналіз та осмислення досвіду;
- абстрактна концептуалізація (розвиток) – формування узагальнень та теорій;
- активне експериментування (повернення до освіти) – застосування знань у нових ситуаціях.

Необхідність інтегрованого підходу до педагогічної діяльності обґрунтовує Д. Брунер, стверджуючи, що ефективне навчання критичного мислення вимагає поєднання різних способів представлення знань і створення сприятливого соціального контексту [203].

Важливим для нашого дослідження є науковий доробок Р. Ганьє, який розробив системну модель педагогічних умов, що забезпечують ефективне

навчання критично мислити [233]. Автор виділяє такі компоненти комплексної системи:

Внутрішні умови:

- попередні знання та навички учнів;
- мотивація та інтерес до навчання;
- когнітивні стилі та індивідуальні особливості;
- метапізнавальні здібності.

Зовнішні умови

- структура навчального матеріалу;
- методи та техніки навчання;
- навчальне середовище;
- соціальний контекст.

Окрім того, М. Ліпман у праці «Мислення в освіті» [278, с. 38] пропонує інтегрований підхід до навчання критичного мислення, що поєднує різні аспекти освітнього процесу, а саме:

- філософський компонент – розвиток здатності до філософського мислення через діалог та рефлексію;
- логічний компонент – формування навичок логічного мислення і аргументації;
- етичний компонент – розвиток морального мислення та здатності до етичних суджень;
- естетичний компонент – формування естетичного сприйняття та критичної оцінки мистецтва.

Праці Дж. Брунера, Р. Ганьє та М. Ліпмана, попри різні теоретичні рамки, сходяться в одному принциповому положенні: навчання критичного мислення не може бути зведене до тренування окремих когнітивних операцій. Брунер наголошує на інтеграції різних способів представлення знань, Ганьє – на

системній взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов, Ліпман – на поєднанні філософського, логічного, етичного та естетичного компонентів.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що ефективне формування критичного мислення потребує цілісного освітнього середовища, яке одночасно враховує когнітивні можливості дитини, соціальний контекст навчання та багатовимірність самого мислення.

Критичне мислення не існує ізольовано, а перебуває у складних взаємозв'язках з іншими видами мислення та психічними процесами. Ця взаємозалежність має принципове значення для розуміння механізмів формування критичного мислення та розробки ефективних педагогічних стратегій, оскільки визначає необхідність комплексного підходу до розвитку мисленнєвих здібностей, що враховує взаємодію всіх компонентів когнітивної системи особистості.

Отже, підсумовуючи вищенаведене, можемо констатувати: системний характер когнітивних процесів означає, що педагогічні стратегії розвитку критичного мислення не можуть обмежуватися тренуванням окремих навичок (аналізу, оцінки, аргументації) ізольовано. Натомість вони мають спрямовуватися на розвиток цілісної мисленнєвої системи, де критичне мислення взаємодіє з логічним, творчим, рефлексивним та іншими видами когнітивної діяльності.

Логічне мислення тісно пов'язане з критичним, оскільки обидва види спрямовані на аналіз та оцінку інформації. Однак критичне мислення виходить за межі формальної логіки, включаючи емоційно-ціннісні аспекти і контекстуальне розуміння проблем. Логічне мислення забезпечує структурність та послідовність критичних суджень, створюючи основу для системного аналізу проблем і формування обґрунтованих висновків.

За Р. Полом та Л. Елдером, логічне мислення є важливою складовою критичного мислення, проте останнє включає також емоційні та ціннісні аспекти [296, с. 89]. Це означає, що воно не може бути зведене до логічних операцій, а передбачає також здатність до емоційного розуміння та ціннісного оцінювання.

Творче мислення доповнює критичне, забезпечуючи генерацію оригінальних підходів до аналізу проблем та пошуку альтернативних рішень. Ця взаємодія створює синергетичний ефект, що значно підвищує ефективність мисленнєвої діяльності. Творче мислення уможливлює вихід критичного мислення за межі стандартних підходів та знаходження оригінальних способів аналізу і розв'язків проблем.

Абстрактне мислення, за Ж. Піаже, створює когнітивне підґрунтя, необхідне для розвитку критичного мислення [303]. Здатність до абстрактного мислення дає змогу дитині аналізувати проблеми на різних рівнях абстракції.

Практичне мислення тісно пов'язане з критичним через здатність застосовувати теоретичні знання на практиці. Р. Стернберг доводить, що практичне мислення забезпечує застосування аналітичних здібностей у реальних життєвих ситуаціях [334].

Аналіз цих взаємозв'язків засвідчує, що критичне мислення функціонує як інтегративний механізм, який поєднує логічну строгість із творчою гнучкістю, абстрактне узагальнення з практичним застосуванням. Саме ця інтегративність відрізняє критичне мислення від кожного з окремих видів мислення і робить його ключовою компетентністю для розв'язання складних, неоднозначних проблем.

На переконання Н. Чепелевої, **мова** є важливим інструментом формування критичного мислення [161]. Мова не лише виражає думки, але й формує їх. Н. Хомський зазначає, що мовні здібності – це важлива передумова розвитку критичного мислення [212].

Рефлексивне мислення є невід'ємною частиною критичного, оскільки допомагає дитині аналізувати власні мисленнєві процеси. За Д. Шоном, рефлексивне мислення – невід'ємна складова критичного мислення [323].

Увага тісно пов'язана з критичним мисленням через здатність концентруватися на важливих аспектах проблеми. М. Познер наголошує, що увага є важливою передумовою розвитку критичного мислення [303, с. 7398–7403].

Отже, критичне мислення спирається на широкий спектр когнітивних процесів – від селективної уваги, що забезпечує фокусування на релевантній інформації, до робочої пам'яті, що дає змогу утримувати й порівнювати кілька аргументів одночасно, і мови, що є інструментом вербалізації та структурування критичних суджень. Розвиток кожного з цих процесів опосередковано сприяє розвитку критичного мислення, що важливо враховувати при проєктуванні освітніх програм.

У своїй праці С. Терно наголошує, що мовленнєва діяльність є інструментом критичного мислення, який уможливорює формулювати та виражати думки. Мова не лише виражає думки, але й формує їх, що має принципове значення для розвитку критичного мислення [144].

Емоції виконують регулятивну функцію у критичному мисленні, впливаючи на мотивацію критичного аналізу та готовність до критичної оцінки проблем. Позитивні емоції, такі як цікавість та задоволення від розв'язання проблем, сприяють розвитку критичного мислення, тоді як негативні (страх помилки або невпевненість у собі) можуть гальмувати його розвиток.

Натомість Д. Гоулман спростовує традиційне протиставлення емоцій та розуму, доводячи, що емоційний інтелект – самоусвідомлення, імпульсний контроль, наполегливість, емпатія – є не менш важливим для прийняття рішень, ніж когнітивний інтелект [41]. Це підтверджує тезу про регулятивну функцію емоцій у критичному мисленні: позитивні емоції (цікавість, задоволення від пошуку істини) стимулюють критичний аналіз, тоді як некеровані негативні емоції (страх, тривога) блокують здатність до зваженого судження.

Зі свого боку, учений А. Демасіо стверджує, що емоції відіграють важливу регулятивну роль у процесі критичного мислення [215]. Автор показує, що емоції не є перешкодою для раціонального мислення, а навпаки, забезпечують його ефективність. Дослідження Д. Гоулмана демонструють, що емоційний інтелект, за

Д. Гоулманом, – це важлива передумова ефективного мислення та прийняття рішень [239].

Проведений аналіз взаємозв'язків критичного мислення з іншими когнітивними процесами дає підстави стверджувати, що його розвиток потребує не фрагментарного, а цілісного педагогічного підходу. Ефективна педагогічна стратегія має одночасно розвивати логічну культуру, творчу уяву, рефлексивну усвідомленість, уважність, мовленнєві здібності та емоційну компетентність, створюючи тим самим когнітивне середовище, в якому критичне мислення може розвиватися органічно й повноцінно.

Австрійський дослідник Л. фон Берталанфі зазначає, що «системи характеризуються цілісністю, взаємозв'язком компонентів та емерджентними властивостями» [192]. Це означає, що мисленнєва система дитини не є простою сумою окремих компонентів, а має унікальні властивості, що виникають у результаті їхньої взаємодії. Важливим аспектом цієї системної взаємодії виступає принцип компенсації, згідно з яким слабкість одного компонента може компенсуватися силою інших. Наприклад, дитина зі слабо розвиненим логічним мисленням може компенсувати це через розвиток творчого мислення, що дає можливість знаходити оригінальні способи аналізу проблем.

Систематизація взаємозв'язків критичного мислення з іншими видами мислення подана в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2. Взаємозв'язок критичного мислення з іншими видами мислення

Вид мислення	Характер взаємозв'язку	Функціональна роль
Логічне мислення	Структурна основа	Забезпечує послідовність та обґрунтованість суджень

Творче мислення	Синергетична взаємодія	Генерація оригінальних підходів до аналізу проблем
Абстрактне мислення	Фундаментальна основа	Аналіз загальних закономірностей та принципів
Практичне мислення	Прикладна реалізація	Застосування критичного мислення у реальних ситуаціях
Системне мислення	Комплексна інтеграція	Бачення проблеми загалом та взаємозв'язків
Рефлексивне мислення	Метакогнітивна функція	Аналіз власних мисленнєвих процесів

Таблиця 1.3. Взаємозв'язок критичного мислення з психічними процесами

Психічний процес	Функція у критичному мисленні	Значення для розвитку
Увага	Селективна функція	Фокусування на релевантній інформації
Пам'ять	Опорна функція	Забезпечення інформацією для аналізу
Мова	Комунікативна функція	Вербалізація критичних суджень
Емоції	Регулятивна функція	Вплив на мотивацію критичного аналізу



Рисунок 1.4

Отже, зв'язок критичного мислення з іншими видами мислення та психічними процесами створює складну систему взаємодій, що має принципове значення для розуміння механізмів формування критичного мислення і розробки ефективних педагогічних стратегій. Ця системність зумовлює необхідність комплексного підходу до розвитку мисленнєвих здібностей, що враховує взаємодію всіх компонентів когнітивної системи особистості та створює оптимальні умови для їхнього гармонійного розвитку.

1.3. Характеристика вікових особливостей розвитку критичного мислення дітей

Перш ніж розглядати вікову динаміку критичного мислення, визначимо категорію «дитина», що є центральною для цього дослідження. Відповідно до Конвенції ООН про права дитини (1989), дитиною є кожна людська істота, яка не досягла 18-річного віку. Закон України «Про охорону дитинства» (2001) дотримується аналогічного визначення. У педагогічній науці категорія «дитина» охоплює період від народження до досягнення повноліття та включає кілька якісно відмінних етапів когнітивного розвитку: дошкільний вік (3–6 років), молодший шкільний вік (6–10 років) та шкільний вік (11–14 років). У дисертації увагу зосереджено саме на зазначених вікових групах, оскільки вони відповідають періодам найбільш інтенсивного формування когнітивних структур, що є підґрунтям критичного мислення. Вибір категорії «дитина» замість вузких вікових означень (дошкільник, школяр) зумовлений тим, що дослідження охоплює цілісну траєкторію розвитку критичного мислення протягом дитинства, а не окремий віковий етап.

У педагогічній науці відома низка наукових досліджень з цього питання. Так, Д. Гоулман наголошує, що дитинство є найширшим «вікном можливостей» для розвитку емоційного інтелекту, оскільки емоційні уроки, засвоєні в цей період, безпосередньо формують нейронні зв'язки мозку [41]. Це положення підтверджує важливість цілеспрямованого педагогічного впливу саме в дитячому віці, коли когнітивні й емоційні структури, що є підґрунтям критичного мислення, перебувають у стадії активного формування.

Важливою для нашого дослідження вбачається думка Т. Пантюк, яка обґрунтовує поняття «дошкільної зрілості» як інтегральну характеристику готовності дитини до систематичного навчання, що включає інтелектуальний, емоційний та соціальний компоненти [121]. Досягнення дошкільної зрілості – це необхідна передумова для формування критичного мислення на етапі шкільного

навчання, оскільки саме в цей період закладаються базові когнітивні операції – порівняння, класифікація, серіація, на яких ґрунтується подальший розвиток аналітичних здібностей.

Розвиток критичного мислення у дітей має чітко виражену вікову динаміку, зумовлену як закономірностями психофізіологічного розвитку, так і накопиченням життєвого досвіду. Дослідження Ж. Піаже та його послідовників демонструють, що формування логіко-аналітичних операцій починається з доопераціонального періоду та досягає найвищого рівня у період формальних операцій. Цей процес не є лінійним, а характеризується періодами прискорення та сповільнення, що пов'язані з індивідуальними особливостями кожної дитини та соціальним контекстом її розвитку [303].

Концепція взаємозв'язку навчання і розвитку доповнює цю теорію, стверджуючи, що розвиток критичного мислення відбувається не тільки через індивідуальне дослідження, але й через соціальну взаємодію з більш досвідченими партнерами [77]. Ця концепція має принципове значення для педагогічної практики, позаяк вказує на важливість створення сприятливого соціального середовища для розвитку критичного мислення.

Розглядаючи теорію когнітивного розвитку можемо констатувати, що «...розвиток мислення є процесом поступової інтеріоризації дій, які спочатку виконуються зовнішньо» [302, с. 35–37]. Це означає, що критичне мислення формується через поступову трансформацію зовнішніх дій у внутрішні мисленнєві операції. Наприклад, дитина спочатку фізично маніпулює предметами, щоб зрозуміти їхні властивості, а потім ці дії інтеріоризуються і стають мисленнєвими операціями.

Аналізуючи сучасні дослідження, зазначимо, що розвиток критичного мислення не є універсальним процесом, а залежить від культурного контексту та соціальних умов. Діти з різних культурних середовищ розвивають критичне мислення різними темпами та в різних формах [271].

З огляду на аналіз наукової літератури нами з'ясовано, що дошкільний вік характеризується початковим формуванням елементів критичного мислення, що проявляється у здатності дітей ставити запитання «чому?» та «як?» і виявляти очевидні суперечності в навколишньому світі. Діти цього віку починають розуміти, що не все, що їм говорять, є істинним, і починають критично оцінювати прості твердження. Цей період особливо важливий для закладання основ критичного мислення, оскільки саме в цьому віці формуються базові навички аналізу та синтезу.

Дослідження демонструють, що у дошкільному віці формується «внутрішній план дій», що дає дитині змогу планувати та контролювати власну діяльність. Ця здатність становить основу для розвитку рефлексивного мислення, яке є важливою складовою критичного мислення.

Студіювання наукових джерел свідчить, що критичне мислення дошкільнят проявляється переважно у формі:

- питання-виклики: діти ставлять запитання, що вимагають пояснень та обґрунтувань. Наприклад, коли дорослий каже «не можна», дитина запитує «чому не можна?», демонструючи початкову здатність до критичного аналізу;
- виявлення суперечностей: здатність зауважувати невідповідності між словами та діями. Дослідження показують, що «дошкільнята здатні виявляти суперечності між тим, що говорять дорослі, і тим, що вони роблять»;
- елементарна оцінка: початкова здатність оцінювати простоту та складність завдань. Діти цього віку вже можуть сказати «це важко» або «це легко», що свідчить про формування базових оцінних навичок;
- елементарне порівняння: здатність порівнювати об'єкти за окремими ознаками (розмір, колір, форма) та помічати подібності й відмінності, що є передумовою аналітичного мислення;

- початкова класифікація: здатність групувати предмети за однією очевидною ознакою, хоча дитина ще не може утримувати кілька критеріїв одночасно.

Однак критичне мислення цього періоду має обмежений характер через недостатню зрілість логічних операцій та обмежений життєвий досвід. Як зазначає Ж. Піаже, «дошкільнята ще не здатні до логічних операцій і часто роблять висновки на основі поверхневих ознак» [302, с.123].

Важливим аспектом розвитку критичного мислення в дошкільному віці є роль дорослого як його моделі. Наукові студії Г. С. Костюка демонструють, що діти навчаються критично мислити, спостерігаючи за тим, як дорослі аналізують ситуації та приймають рішення [77]. Це підкреслює важливість створення сприятливого середовища, де дорослі демонструють критичне мислення у повсякденній діяльності.

Керуючись результатами дослідження української ученої О. Янкович, яка визначає типологію чинників формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку, зазначимо, що пізнавальна активність є передумовою розвитку критичного мислення, оскільки саме вона спонукає дитину до постановки запитань, пошуку відповідей та самостійного дослідження [174].

У молодшому шкільному віці критичне мислення набуває якісно нового характеру завдяки переходу до стадії конкретних операцій. На відміну від дошкільного періоду, де порівняння та класифікація мали інтуїтивний характер, молодші школярі здатні здійснювати ці операції систематично, утримуючи кілька критеріїв одночасно. З'являється зворотність мисленнєвих операцій, розуміння збереження (кількості, маси, об'єму), а також здатність до серіації – впорядкування об'єктів за певною ознакою. Ці когнітивні досягнення створюють підґрунтя для формування структурованого критичного мислення.

Теорія розвивального навчання наголошує, що у молодшому шкільному віці важливо створювати умови для «теоретичного мислення», яке допомагає дитині

розуміти сутність явищ, а не лише їхні зовнішні прояви [216]. Це створює основу для розвитку критичного мислення, оскільки дитина навчається виходити за межі конкретних фактів і аналізувати загальні закономірності.

У ході дослідження з'ясовано, що критичне мислення молодших школярів характеризується:

- систематичною аналітичністю: здатність послідовно розкласти завдання на частини й аналізувати кожную з них за визначеними критеріями, а не лише за зовнішніми ознаками;
- багатокритеріальним порівнянням: здатність порівнювати об'єкти та явища одночасно за кількома параметрами, виявляючи не лише очевидні, але й приховані подібності та відмінності;
- початковою верифікацією: здатність перевіряти правильність власних висновків, зіставляючи їх з наявними фактами та правилами.

Важливим аспектом розвитку критичного мислення у цьому віці виступає формування «внутрішньої мови», що дає змогу дитині планувати та контролювати власну діяльність. Н. Чепелева демонструє, що внутрішня мова – це інструмент мислення, що дозволяє дитині планувати та контролювати власні дії [161]. Ця здатність є основою для розвитку метакогнітивних навичок, необхідних для формування критичного мислення дітей.

Привертають увагу наукові розвідки М. Швардак, О. Попович та колег, які обґрунтовують наскрізний підхід до формування критичного мислення молодших школярів, доводячи, що розвиток критичних навичок має інтегруватися у всі навчальні предмети, а не обмежуватися окремими заняттями. Такий підхід забезпечує системність формування критичного мислення та його закріплення у різних контекстах навчальної діяльності [322, с. 491–502].

Як засвідчує аналіз наукових публікацій, шкільний вік характеризується поступовим переходом до більш складних форм критичного мислення. Діти починають застосовувати логічні операції, здатні аналізувати причинно-

наслідкові зв'язки та формувати власні аргументи. Однак критичне мислення цього періоду ще нестабільне та потребує педагогічної підтримки. Цей період є особливо важливим для розвитку критичного мислення, оскільки саме в цьому віці дитина переходить від конкретних операцій до формальних операцій.

Концепція «критичного періоду» у розвитку особистості вказує, що шкільний вік характеризується формуванням «внутрішньої позиції», що допомагає дитині критично оцінювати навколишню дійсність та формувати власні переконання. Це створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення, оскільки дитина починає усвідомлювати власну індивідуальність і здатність до самостійних суджень.

Критичне мислення дітей шкільного віку характеризується такими ознаками:

- логічністю: здатність застосовувати правила логіки при аналізі проблем. Діти починають розуміти, що висновки можуть бути логічними і нелогічними [296; 222];
- причиново-наслідковим аналізом: здатність виявляти причини явищ та прогнозувати наслідки. Дослідження Д. Кун показують, що «діти здатні аналізувати причиново-наслідкові зв'язки та робити висновки на основі цих аналізів» [269, с. 40];
- аргументацією: здатність обґрунтовувати власні позиції та критикувати позиції інших. Ця здатність є основою для формування власних переконань [271; 225];
- рефлексивністю: здатність аналізувати власні думки та дії. Діти починають усвідомлювати власні мисленнєві процеси [225; 278].

Важливим аспектом розвитку критичного мислення у цьому віці виступає формування «критичного ставлення до авторитетів», що дозволяє дитині не просто приймати інформацію на віру, а критично оцінювати її достовірність та обґрунтованість. Дослідження Е. Еріксона демонструють, що «школярі починають

ставити під сумнів авторитет дорослих та шукати власні відповіді на життєві питання» [223, с.255]. Це створює основу для розвитку незалежного мислення та формування власних переконань.

Критичному мисленню дітей старшого шкільного віку притаманні:

- системність: здатність бачити проблему загалом і аналізувати взаємозв'язки між різними елементами. Діти здатні розглядати проблеми з різних перспектив та бачити їх у широкому контексті [334; 303];
- метакогнітивність: здатність аналізувати власні мисленнєві процеси та стратегії. Дослідження Д. Халперна показують, що «школярі здатні рефлексувати над власним мисленням та планувати стратегії розв'язання проблем» [245, с. 289];
- креативність: здатність генерувати оригінальні підходи до розв'язання проблем, що є основою для інноваційного мислення [278; 334];
- етичність: здатність оцінювати моральні аспекти проблем та приймати відповідальні рішення. Діти починають розуміти, що є моральні й аморальні дії [296; 278].

Зазначимо, що важливим аспектом розвитку критичного мислення у цьому віці є формування «філософського мислення», що дає змогу дитині розглядати проблеми з різних перспектив та формувати власну світоглядну позицію. Дослідження М. Ліпмана демонструють, що «школярі здатні до філософського мислення та можуть розглядати проблеми з різних перспектив» [278, с. 38]. Це створює основу для розвитку незалежного мислення та формування власних переконань.

Узагальнення вікових особливостей розвитку критичного мислення дітей подано в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4. Вікові особливості розвитку критичного мислення дітей

Віковий період	Характерні особливості	Основні прояви критичного мислення
Дошкільний вік (3–6 років)	Формування «внутрішнього плану дій», розвиток уяви	Питання «чому?», виявлення протиріч, елементарна оцінка
Молодший шкільний вік (6–10 років)	Перехід до конкретних операцій, розвиток теоретичного мислення	Аналітичність, порівняння, класифікація, елементарна оцінка
Середній шкільний вік (11–14 років)	Перехід до формальних операцій, формування "внутрішньої позиції"	Логічність, причинно-наслідковий аналіз, аргументація, рефлексивність

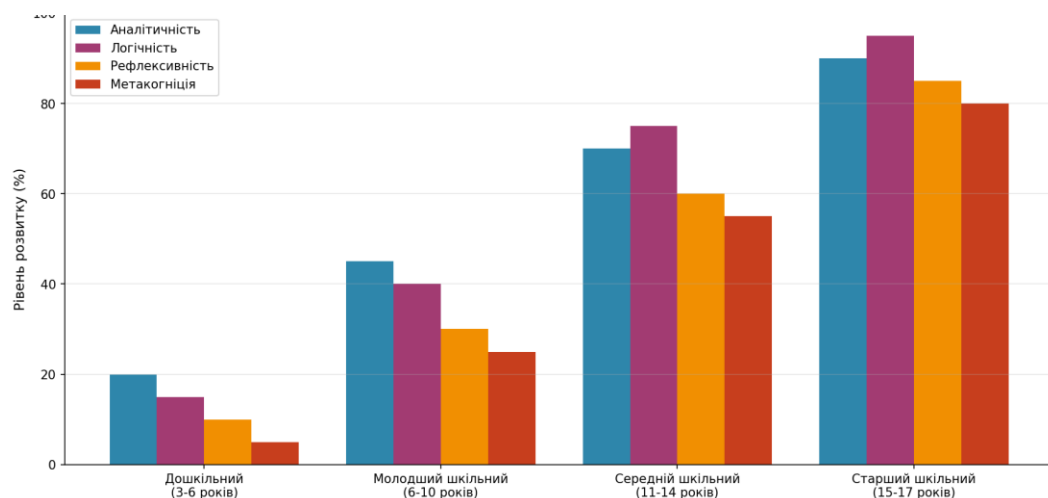


Рисунок 1.5

Важливим аспектом розвитку критичного мислення є індивідуальні відмінності між дітьми, зумовлені як природними задатками, так і соціальними

факторами. Ці відмінності проявляються не лише в темпах розвитку, але й у специфічних формах та способах критичного мислення. Дослідження показують, що кожна дитина має унікальну траєкторію розвитку критичного мислення, що залежить від поєднання різних факторів.

Триархічна теорія інтелекту стверджує, що критичне мислення включає аналітичні, творчі та практичні компоненти, які можуть розвиватися по-різному у різних дітей [334]. Ефективне критичне мислення вимагає балансу між цими трьома типами здібностей.

Аналітичні здібності проявляються у здатності аналізувати проблеми, порівнювати різні підходи та оцінювати ефективність рішень. Діти з високим рівнем аналітичних здібностей швидко оволодівають логічними операціями, здатні до складного аналізу проблем, швидко виявляти логічні помилки й аналізувати складні аргументи [246].

Творчі здібності проявляються у здатності генерувати оригінальні ідеї та знаходити нестандартні підходи до проблем. Як було показано в підрозділі 1.1, творче та критичне мислення перебувають у діалектичній єдності, тому діти з розвиненою творчою складовою мають потенціал для більш гнучкого критичного аналізу.

Практичні здібності проявляються у здатності застосовувати знання на практиці, адаптуватися до нових умов та ефективно розв'язувати життєві проблеми. Діти з високим рівнем практичних здібностей можуть ефективно застосовувати критичне мислення у реальних ситуаціях [228].

Виокремлення трьох типів здібностей за Р. Стернбергом має важливе педагогічне значення: воно обґрунтовує необхідність диференційованого підходу до розвитку критичного мислення. Дитина з переважно аналітичним складом мислення потребує інших завдань та стимулів, ніж дитина із розвиненою творчою або практичною складовою. Водночас ефективне критичне мислення передбачає збалансований розвиток усіх трьох компонентів, що зобов'язує педагога

створювати різноманітне освітнє середовище, яке активізує різні типи когнітивної діяльності.

Підтверджуючи цю тезу, І. Тимків зазначає, що цифрові технології дають змогу диверсифікувати способи подачі навчального контенту відповідно до індивідуального інтелектуального профілю дитини. Спираючись на теорію множинного інтелекту Г. Гарднера, дослідниця обґрунтовує, що цифрові рішення створюють альтернативні варіанти трансляції навчальних повідомлень, які активізують різні типи інтелекту – від лінгвістичного та логіко-математичного до міжособистісного й внутрішньоособистісного [146, с. 81–88].

За А. Ревть та М. Чепіль, які досліджують психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми, обдарованість передбачає підвищений рівень аналітичних здібностей та здатності до нестандартного мислення [132]. Це зумовлює необхідність диференційованого підходу до розвитку критичного мислення, де обдаровані діти потребують складніших завдань та глибших форм інтелектуальної діяльності.

Важливим аспектом індивідуальних відмінностей є роль культурного контексту. Культурні традиції та цінності впливають на розвиток критичного мислення, формуючи специфічні підходи до аналізу проблем [213].

Розвиток критичного мислення у різних вікових групах потребує створення спеціальних педагогічних умов, що враховують вікові особливості й індивідуальні відмінності дітей. Ці умови повинні бути диференційованими і адаптованими до специфіки кожного вікового періоду.

Дошкільнятам важливо створювати умови для:

- експериментування та дослідження навколишнього світу. Студії Ж. Піаже засвідчують, що «діти цього віку навчаються через активне дослідження та експериментування» [301];
- постановки питань та пошуку відповідей. Важливим є створення атмосфери, де запитання заохочуються та підтримуються;

- розвитку уяви та творчості. Дослідження В. Ловенфельда демонструють, що творчість тісно пов'язана з критичним мисленням, оскільки обидва процеси потребують нестандартного підходу до проблем [282];

- формування елементарних навичок аналізу та порівняння. Ці навички є основою для подальшого розвитку критичного мислення.

Молодшим школярам необхідно забезпечити:

- структуроване навчання з чіткими цілями та завданнями. Дослідження Р. Ганьє показують, що системна організація освітнього процесу становить необхідну умову ефективного когнітивного розвитку [233];

- можливості для практичного застосування знань. Важливим є створення ситуацій, де діти можуть застосовувати отримані знання;

- розвиток логічного мислення через різноманітні вправи. Праці М. Ліпмана демонструють, що логічне мислення є важливою складовою критичного мислення [278];

- формування навичок самооцінки та самоконтролю. Ці навички є важливими для розвитку метакогніції.

Дітям шкільного віку важливо створювати умови для:

- самостійного дослідження та експериментування. Публікації Е. Еріксона показують, що «діти потребують можливостей для самостійного дослідження та експериментування» [223, с. 251];

- дискусій та дебатів на різні теми. Важливим є створення атмосфери, де різні думки поважаються та обговорюються;

- розвитку критичного ставлення до інформації. Праці Д. Куна демонструють, що «діти здатні до критичного аналізу інформації» [269, с.157];

- формування власних позицій та переконань. Це є важливим для розвитку особистої ідентичності.

Підсумовуючи викладене вище, констатуємо таке: розвиток критичного мислення у дітей характеризується чітко вираженою віковою динамікою, що

потребує системного педагогічного підходу з урахуванням вікових особливостей та індивідуальних відмінностей кожної дитини. Ефективність такого підходу залежить від створення сприятливого освітнього середовища, що підтримує розвиток критичного мислення на всіх етапах дитинства.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі дає підстави зробити такі висновки.

1. На основі аналізу нормативно-правових документів (Закон України «Про освіту», Концепція НУШ, Державні стандарти початкової та базової середньої освіти, Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, Закон «Про медіа») встановлено, що критичне мислення визначено як наскрізне вміння, спільне для всіх ключових компетентностей, а медіаграмотність – як пріоритет державної освітньої політики. Водночас виявлено, що на перетині критичного мислення, інтернет-медіа та дитячого віку існує дослідницька прогалина: більшість праць зосереджена на старшому шкільному та студентському віці, а медіаосвітні дослідження переважно спрямовані на медіаграмотність загалом, а не на формування критичного мислення засобом інтернет-медіа.

2. Уточнено зміст ключових понять дослідження: «критичне мислення» визначено як цілеспрямовану, саморегульовану інтелектуальну діяльність, що включає аналіз, оцінку та синтез інформації; «інтернет-медіа» – як сукупність цифрових платформ і ресурсів, що характеризуються інтерактивністю, мультимодальністю та можливістю активної участі користувача; «педагогічні умови» – як цілеспрямовано створене освітнє середовище для формування критичного мислення із залученням потенціалу інтернет-медіа.

3. З'ясовано, що критичне мислення є багатовимірним феноменом, який інтегрує когнітивні, метакогнітивні, етичні та комунікативні аспекти. Його структура включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: аналітичність,

системність, рефлексивність, емпіричність та логічність. Метакогнітивна природа критичного мислення передбачає знання про власне мислення, контроль над мисленнєвими процесами та регуляцію власної діяльності, що формуються поступово протягом дитинства і потребують цілеспрямованого педагогічного впливу.

4. З'ясовано, що розвиток критичного мислення у дітей має чітко виражену вікову динаміку: від елементарних форм (питання-виклики, виявлення суперечностей) у дошкільному віці через систематичну аналітичність та багатокритеріальне порівняння у молодшому шкільному віці до логічної аргументації, метакогнітивності та системного мислення у середньому і старшому шкільному віці. Ефективність педагогічного впливу залежить від урахування цих вікових особливостей та створення диференційованих умов для кожного вікового періоду.

5. Обґрунтовано, що формування критичного мислення відбувається на перетині освіти, навчання та розвитку як взаємопов'язаних компонентів єдиної педагогічної системи. Ефективне навчання критично мислити потребує інтеграції різних педагогічних підходів (проблемно-орієнтованого, проєктного, кооперативного, діалогічного навчання), створення психологічно безпечного середовища та врахування системних взаємозв'язків критичного мислення з логічним, творчим, абстрактним і практичним мисленням, а також із психічними процесами (мовою, увагою, емоціями, рефлексією).

Отримані теоретичні результати обґрунтовують необхідність дослідження конкретних стратегій впливу цифрових медіа на когнітивний розвиток дітей та визначення педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування критичного мислення засобом інтернет-медіа, що є предметом розгляду наступних розділів дисертації.

РОЗДІЛ 2.

СУЧАСНЕ ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ

2.1. Уплив цифрових медіа на когнітивний розвиток дітей

Наукове осмислення феномену цифрових медіа розгортається у просторі двох полярних позицій, кожна з яких має вагому аргументацію та емпіричну базу. Для розуміння цієї полеміки варто простежити еволюцію ключових концепцій.

Сучасна наука трактує цифрові медіа не як прості канали передачі інформації, а як «технологічні системи, що трансформують способи виробництва, розповсюдження та споживання символічних форм» [206]. Таке визначення, запропоноване британським дослідником Д. Бакінгемом, містить принципово важливий акцент: йдеться про якісну зміну самого характеру символічної діяльності. Якщо традиційні медіа передбачали чіткий розподіл на виробників та споживачів контенту, то цифрове середовище розмиває цю межу, перетворюючи кожного користувача на потенційного творця смислів.

Ця трансформація ролей має прямі наслідки для розуміння медіаграмотності. Сучасні концепції описують її як «здатність отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та створювати повідомлення в різних формах» [249, с. 19]. Важливо підкреслити логіку цього визначення: воно рухається від пасивних операцій (доступ, аналіз) до активних (оцінка, створення), окреслюючи траєкторію розвитку від споживача до критичного творця. Саме ця траєкторія, як буде показано далі, виявляється центральною для розуміння впливу цифрових медіа на критичне мислення.

Однак тут виникає парадокс: для критичного сприйняття медіа необхідний «набір перспектив, які ми активно використовуємо при сприйнятті

медіаповідомлень для інтерпретації їх значення» [305, с. 23]. Інакше кажучи, критичне сприйняття медіа потребує вже сформованих когнітивних структур. Але ж саме ці структури формуються під впливом медіасередовища. Ми опиняємося перед класичною проблемою «курки та яйця», яка набуває особливої гостроти стосовно дітей, чиї когнітивні структури перебувають у стадії активного формування.

Проблема поглиблюється, якщо врахувати, що медіа не просто відображають реальність – вони «репрезентують її, використовуючи специфічні коди та конвенції» [284]. Це твердження має далекосяжні наслідки: якщо медіа конструюють реальність, а не віддзеркалюють її, то діти, занурені у цифрове середовище, засвоюють не просто інформацію, а певні способи структурування досвіду. Питання полягає у тому, наскільки ці способи сприяють чи перешкоджають розвитку критичного мислення.

Особливої уваги заслуговує феномен персоналізації контенту, який радикально відрізняє сучасне цифрове середовище від традиційних медіа. Е. Паризер ввів поняття «фільтрової бульбашки» – «персонального унікального інформаційного всесвіту», в якому алгоритми показують користувачеві переважно те, що відповідає його попереднім уподобанням [293, с. 9]. К. Санстейн розвиває цю ідею, попереджаючи про «кіберкаскиди» – посилення однобічних поглядів через систематичне обмеження доступу до альтернативних позицій [335].

Синтезуючи ці позиції, можна констатувати перший важливий узагальнювальний висновок: цифрове середовище створює принципово амбівалентну ситуацію для розвитку критичного мислення. З одного боку, воно надає безпрецедентний доступ до різноманітної інформації та інструментів її обробки. З іншого – алгоритмічна персоналізація може звужувати цей доступ, створюючи ілюзію повноти знання при фактичному обмеженні перспектив.

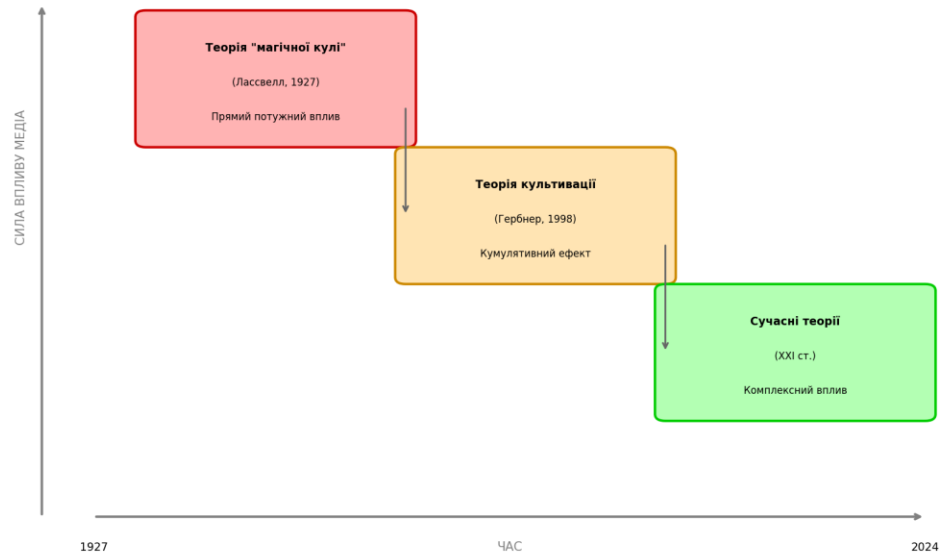


Рисунок 2.1

Найбільш гострі дискусії точаться навколо питання про вплив цифрових медіа на когнітивні процеси. Тут наукове співтовариство розділилося на два табори, кожен з яких апелює до емпіричних даних і теоретичних аргументів.

Позицію «цифрових песимістів» найбільш послідовно артикулював Н. Карр, констатує, що «постійне використання цифрових технологій може змінити спосіб, яким ми читаємо, мислимо та запам'ятовуємо інформацію» [210]. Його аргументація базується на принципі нейропластичності: мозок адаптується до характеру діяльності, і якщо ця діяльність передбачає постійне перемикання уваги та поверхневе сканування інформації, відповідно змінюються й нейронні структури.

Нейронаукові дослідження М. Вольф підтверджують, що «цифрове читання активує інші нейронні мережі, ніж традиційне читання з паперу» [351]. Авторка не просто фіксує відмінності – вона висловлює занепокоєння щодо долі «глибокого читання», яке передбачає активацію зон мозку, відповідальних за аналогове мислення, критичний аналіз та емпатію. Якщо ці зони систематично не задіюються, – вони можуть атрофуватися.

Наведені публікації засвідчують, що занепокоєння щодо негативного впливу цифрових технологій на когнітивні процеси має вагому емпіричну основу. Зміна нейронних патернів читання, зниження здатності до глибокої концентрації та поверхневе опрацювання інформації становлять реальну загрозу для формування критичного мислення, яке за своєю природою потребує саме глибокого, зосередженого аналізу.

Емпіричну базу для цих побоювань надають дослідження мультитаскінгу. Е. Офір та колеги експериментально встановили, що «інтенсивні медіамультитаскери гірше справляються із завданнями на фільтрацію нерелевантної інформації» [292]. Це контрінтуїтивний результат: можна було б очікувати, що люди, які постійно перемикаються між кількома потоками інформації, стануть у цьому вправнішими. Натомість виявилось, що їхня здатність до концентрації та фільтрації знижується.

Ці закономірності знаходять теоретичне обґрунтування у дослідженнях когнітивної нейронауки. Увага, як показують численні експерименти, є важливою передумовою розвитку вищих когнітивних функцій, зокрема, критичного мислення [305]. Якщо увага систематично фрагментується, страждають і функції, які на ній базуються. Теорія когнітивного навантаження додатково пояснює цей механізм: «робоча пам'ять має обмежену ємність, і надмірне когнітивне навантаження перешкоджає ефективному навчанню» [336, с. 295–312].

Однак «цифрові оптимісти» пропонують альтернативну інтерпретацію тих самих даних. П. Грінфілд доводить, що «різні медіа розвивають різні когнітивні навички, і цифрові медіа можуть сприяти розвитку візуально-просторового інтелекту» [240, с. 69–71]. Її аргумент полягає у тому, що ми не повинні оцінювати нові когнітивні навички за критеріями старих. Можливо, здатність до швидкого перемикання та паралельної обробки інформації є не дефіцитом, а адаптацією до нових умов.

Експериментальні дані підтверджують цю позицію: «певні типи цифрової взаємодії можуть покращувати швидкість обробки візуальної інформації та здатність до розподілу уваги» [188, с. 763–768]. Зокрема, досвідчені геймери демонструють кращі результати у тестах на візуальну увагу та просторове мислення, що свідчить про адаптивний потенціал цифрової взаємодії.

Аналізуючи цю полеміку, можна дійти такого узагальнення: питання про вплив цифрових медіа на когніцію не має однозначної відповіді, оскільки цей вплив є диференційованим. Різні типи цифрової активності по-різному впливають на різні когнітивні функції. Поверхневий серфінг та мультитаскінг, імовірно, негативно впливають на глибоку концентрацію. Натомість інтерактивні ігри та творча діяльність можуть розвивати візуально-просторовий інтелект та швидкість реакції. Ключовим є не обсяг «екранного часу», а характер цифрової діяльності.

Перш ніж аналізувати вплив цифрових медіа на критичне мислення, необхідно уточнити саме поняття критичного мислення, яке часто використовується інтуїтивно та розмито. Наукова традиція пропонує кілька взаємодоповнювальних визначень.

Класичне визначення критичного мислення описує його як «розумне рефлексивне мислення, спрямоване на прийняття рішення про те, у що вірити або що робити» [222, с. 9–26]. Цей підхід акцентує практичну спрямованість критичного мислення: воно не є самоцінним інтелектуальним вправлянням, а слугує прийняттю обґрунтованих рішень у реальних ситуаціях.

Структурний аналіз уможливорює виділити шість ключових когнітивних навичок критичного мислення: інтерпретацію, аналіз, оцінку, висновування, пояснення та саморегуляцію [224, с. 12]. Ця таксономія важлива тим, що показує критичне мислення як складну систему взаємопов'язаних операцій, а не єдину здатність. Відповідно, цифрові медіа можуть по-різному впливати на різні компоненти цієї системи.

Особливої уваги заслуговує метакогнітивний вимір проблеми. Дослідження показують, що «метакогнітивні навички є важливою складовою критичного мислення, оскільки дозволяють усвідомлювати власні когнітивні процеси та контролювати їх» [246]. Ця ідея має принципове значення: критичне мислення передбачає не лише застосування певних операцій до зовнішньої інформації, але й здатність рефлексувати над власним мисленням, виявляти його упередження та обмеження.

У вітчизняному науковому дискурсі наголошується на важливому розрізненні: критичне мислення є ширшим поняттям за логічне, оскільки включає «критичне ставлення до отриманих результатів» [106, с. 121–125]. Логічне мислення оперує в межах заданих засновків, тоді як критичне ставить під сумнів самі засновки.

Сучасна українська вчена О. Невмержицька конкретизує роль критичного мислення в контексті медіаосвіти, зазначаючи, що в процесі медіаосвіти особистість навчається «селективно обирати медіатексти, аналізувати їх, правильно інтерпретувати, оцінювати достовірність інформації, яку вони транслують, віднаходити приховані смисли, виявляти маніпулятивні впливи, формулювати самостійні судження щодо медіатексту» [113, с. 114–117]. Ці вміння, по суті, відповідають таксономії когнітивних навичок критичного мислення за П. Фасьоне, адаптованій до специфіки медіасередовища.

Синтезуючи ці підходи, можна виділити такі ключові характеристики критичного мислення:

- 1) спрямованість на прийняття обґрунтованих рішень;
- 2) системність, що включає множину когнітивних операцій;
- 3) метакогнітивність, тобто рефлексію над власним мисленням;
- 4) критичність до засновків, а не лише до висновків.

Характеристики співвідносяться з особливостями цифрового середовища. З одного боку, доступ до різноманітної інформації створює матеріал для аналізу та

порівняння. З іншого – інформаційне перевантаження може перешкоджати глибокому аналізу, а алгоритмічна персоналізація – критичному ставленню до засновків (оскільки альтернативні засновки просто не потрапляють у поле зору).

Охарактеризувавши співвідношення ключових характеристик критичного мислення з цифровим середовищем ми визначаємо компоненти критичного мислення та їхню трансформацію в цифровому середовищі (табл. 2.1).

Таблиця 2.1. Компоненти критичного мислення та їх трансформація у цифровому середовищі

Компонент (за Фачіоне)	Традиційний зміст	Трансформація в цифровому середовищі
Інтерпретація	Розуміння значення тексту	Декодування мультимодальних повідомлень, розуміння візуальних кодів
Аналіз	Виявлення логічних зв'язків	Верифікація джерел, факт-чекінг, виявлення дезінформації
Оцінка	Визначення достовірності	Оцінка алгоритмічної упередженості, розуміння "фільтрових бульбашок"
Висновування	Формулювання суджень	Синтез інформації з множинних джерел та форматів
Пояснення	Аргументація позиції	Цифрова комунікація, медіавиробництво, візуальна аргументація
Саморегуляція	Рефлексія над власним мисленням	Управління цифровим слідом, медіагігієна, усвідомлення залежностей

Уплив цифрових медіа на критичне мислення суттєво опосередковується віковими особливостями. Це не просто кількісне питання про ступінь вразливості, а якісне питання про характер взаємодії з цифровим середовищем на різних етапах когнітивного розвитку.

Теорія когнітивного розвитку пояснює, що когнітивні структури розвиваються через взаємодію із середовищем, проходячи якісно відмінні стадії [303]. Нейронаукові дослідження доповнюють цю картину важливим уточненням: «мозок дітей молодшого віку особливо чутливий до впливу зовнішніх стимулів» [326, с. 267]. Поєднання цих підходів веде до важливого висновку: характер цифрового досвіду в ранньому віці може мати довготривалі наслідки для формування когнітивних структур.

Сучасні діти, народжені в епоху цифрових технологій, часто описуються як «цифрові аборигени» – ті, хто має «принципово інший досвід взаємодії з технологіями» [292, с. 23]. Цей термін, однак, часто критикують за надмірну гомогенізацію: не всі діти однаково занурені в цифрове середовище, і не все цифрове середовище однаково впливає на когніцію.

Більш диференційований погляд враховує, що «молоді люди демонструють нові когнітивні стратегії, адаптовані до інформаційно насиченого середовища» [337, с. 98]. Ключове слово тут – адаптовані. Залишається відкритим: є ці адаптації оптимальними для розвитку критичного мислення, чи компромісом, за який доводиться платити втратою інших когнітивних здатностей.

Вітчизняні дослідження підтверджують необхідність врахування вікових особливостей при розробці медіаосвітніх програм, особливо для молодших школярів, чиє критичне мислення має свою специфіку та потребує адаптованих педагогічних підходів [168, с. 145–152]. Вікові особливості взаємодії дітей з цифровими медіа узагальнено в таблиці 2.2.

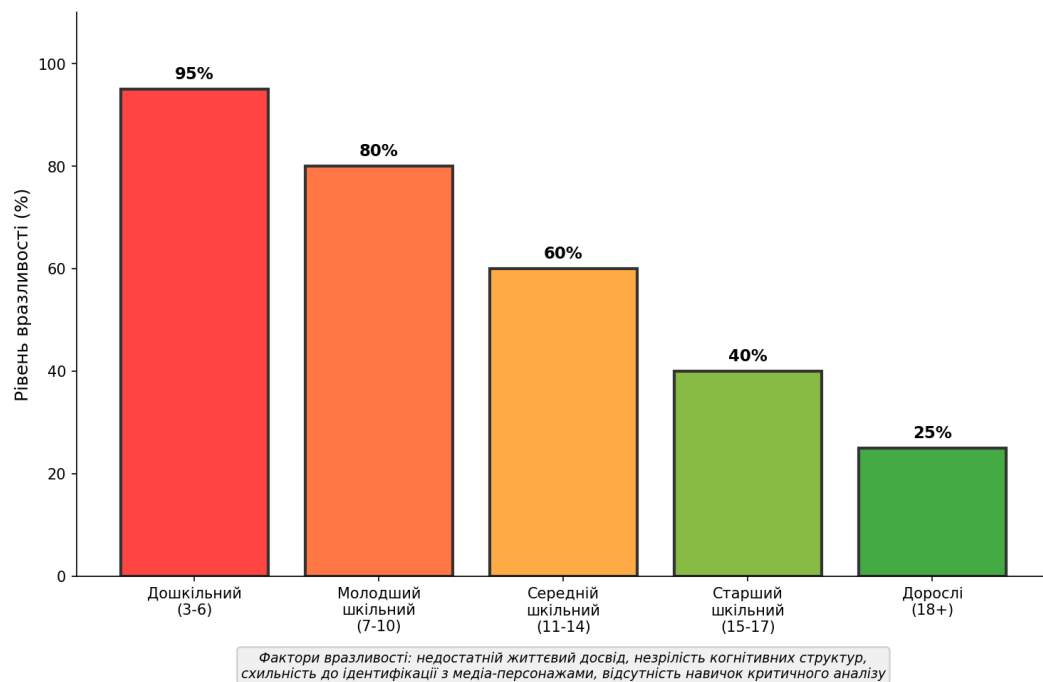


Рисунок 2.2

Таблиця 2.2. Вікові особливості взаємодії з цифровими медіа

Вікова група	Стадія Піаже	за	Особливості сприйняття медіа	Ризики	Можливості
3-6 років	Доопераційна		Нездатність розрізняти реальність та фікцію	Формування хибних уявлень	Розвиток візуального мислення
7-10 років	Конкретних операцій		Буквальне сприйняття, початки логіки	Некритичне прийняття авторитетів	Ігрове навчання, мотивація
11-14 років	Формальних операцій (початок)		Розвиток абстрактного мислення	Соціальний тиск, FOMO	Колаборативне навчання

Цифрова епоха вимагає нових форм грамотності, «пов'язаних з розумінням мультимодальних повідомлень» [267, с. 56]. Сучасна комунікація поєднує текст, зображення, звук, відео – і критичне мислення має включати здатність аналізувати кожен з цих модусів та їхню взаємодію. Класична ідея про те, що «мова є не лише засобом вираження думок, але й інструментом їх формування» [161], набуває нового значення: мультимодальні «мови» цифрової комунікації формують нові способи мислення.

Особливого значення у цьому контексті набуває феномен «партиципаторної культури», де користувачі не просто споживають контент, але й активно його створюють, поширюють та критично аналізують [258]. Ця культура надає нові можливості для «колективного інтелекту» – спільного розв'язання проблем, що виходять за межі індивідуальних когнітивних можливостей. Емпіричні дослідження підтверджують, що «молоді люди розвивають нові форми грамотності через участь в онлайн-спільнотах» [255, с. 34].

Цифрові інструменти також сприяють розвитку творчих здібностей через можливості для експериментування та створення контенту. Концепція «творчого навчання» базується на ідеї, що найефективніше навчання відбувається, коли діти активно конструюють щось значуще для них – і цифрові інструменти радикально розширюють можливості такого конструювання [312].

Важливо, що «інноваційне мислення вимагає поєднання творчості та критичного аналізу» [319]. Цифрове середовище може сприяти обом компонентам – за умови правильної організації взаємодії з ним.

У вітчизняній педагогічній науці активно розробляються стратегії формування критичного мислення у контексті медіаосвіти. Дослідники обґрунтовують необхідність розвитку навичок аналізу медіаконтенту для протидії інформаційним маніпуляціям [28, с. 56–63]. та пропонують конкретні моделі

розвитку критичного мислення через медіаосвітні технології, адаптовані для учнів початкової школи [25, с. 78–85].

Отже, позитивний потенціал цифрових медіа для розвитку критичного мислення реалізується за умови активної, творчої, колаборативної взаємодії з цифровим середовищем. Пасивне споживання контенту такого потенціалу не має. Ключова роль належить педагогічному супроводу, який спрямовує цифрову активність у розвивальне русло.

Критичне мислення не розвивається у вакуумі – воно формується у соціальній взаємодії, через діалог та зіткнення різних перспектив. Цифрові медіа радикально трансформують характер цієї взаємодії, створюючи нові форми комунікації з власною специфікою.

Соціальні мережі, зі свого боку, «створюють нові контексти для розвитку комунікативних навичок через необхідність навігації в складному соціальному середовищі» [197]. Діти навчаються управляти різними аудиторіями, модулювати самопрезентацію, розуміти нюанси онлайн-комунікації – і ці навички можуть як сприяти, так і перешкоджати розвитку критичного мислення.

Важливо враховувати й емоційний вимір цієї проблеми. «Емоційна компетентність є основою для ефективної соціальної взаємодії та прийняття рішень» [238, с. 96], однак цифрова комунікація часто збіднена на емоційні сигнали, що може ускладнювати розвиток емоційного інтелекту. Водночас «...цифрове громадянство вимагає розвитку критичного мислення для ефективної участі в соціальних дискусіях» [314].

Критичне мислення нерозривно пов'язане з етичним виміром – воно передбачає не лише здатність аналізувати інформацію, але й відповідальність за наслідки цього аналізу та подальших дій. Дослідження морального розвитку показують, що «...моральне судження є складним когнітивним процесом, який включає критичний аналіз етичних дилем» [312, с. 123]. Філософське мислення, зі свого боку, «є основою для розвитку етичного та критичного мислення» [278].

У контексті медіаграмотності етичний вимір набуває особливого значення. Сучасне розуміння медіаграмотності «включає здатність критично аналізувати медіаповідомлення та розуміти їх конструктивну природу» [181, с. 6]. Важливим є й аналіз владних відносин: критична медіаграмотність передбачає розуміння того, як медіаконтент відображає та відтворює соціальні ієрархії [262, с. 59–69].

У вітчизняному контексті дослідники наголошують на необхідності розвитку критичного мислення для аналізу етичних питань у цифровому середовищі, що є особливо актуальним в умовах інформаційних викликів сучасності [37, с. 98–105].

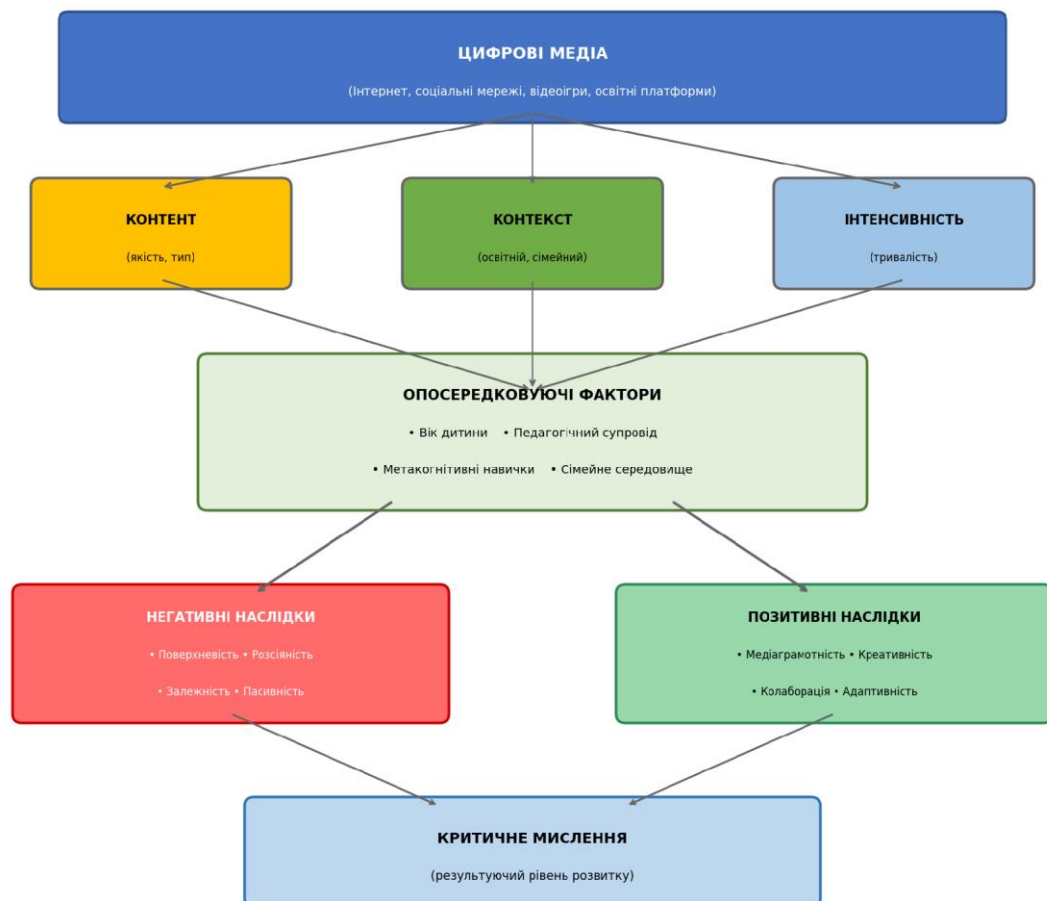


Рисунок 2.3

Проведений аналіз наукової літератури дає підставу сформулювати цілісне бачення проблеми впливу цифрових медіа на формування критичного мислення у дітей. Картина, що вимальовується, далека від однозначності: цифрове середовище постає амбівалентним феноменом, здатним як стимулювати, так і гальмувати розвиток критичних здібностей залежно від низки опосередковувальних факторів.

Центральним серед них є характер взаємодії з цифровим середовищем. Пасивне споживання контенту, поверхневий серфінг і мультитаскінг, імовірно, негативно впливають на здатність до глибокої концентрації та аналітичного мислення. Натомість активна, творча, колаборативна участь у цифровій культурі – створення контенту, участь в онлайн-спільнотах, використання цифрових інструментів для розв’язання реальних проблем – може сприяти розвитку як творчого, так і критичного мислення.

Вікова диференціація виявляється критично важливою змінною у цьому рівнянні. Діти молодшого віку, чії когнітивні структури перебувають у стадії активного формування, потребують значно більшого захисту та педагогічного супроводу. Їхня нездатність розрізняти реальність та фікцію, схильність до буквального сприйняття і некритичного прийняття авторитетів роблять їх особливо вразливими до негативних впливів. Водночас школярі, які вже володіють базовими когнітивними навичками та метакогнітивною усвідомленістю, здатні використовувати цифрові технології продуктивно – за умови належного педагогічного керівництва.

Саме педагогічний супровід виступає ключовим медіатором впливу цифрових медіа. Без цілеспрямованої медіаосвіти позитивний потенціал цифрового середовища залишається нереалізованим, а негативні наслідки посилюються. Це висуває вимоги як до підготовки педагогів, які мають самі володіти розвиненою медіаграмотністю, так і до розробки освітніх програм, що враховують специфіку цифрової епохи.

Водночас аналіз показує, що саме поняття критичного мислення потребує переосмислення в контексті цифрового середовища. Класичні компоненти – інтерпретація, аналіз, оцінка, висновування, пояснення, саморегуляція – набувають нового змісту в умовах мультимодальності, алгоритмічної персоналізації та мережевої комунікації. Виникають і принципово нові компоненти: цифрова верифікація, алгоритмічна грамотність, управління цифровим слідом. Ця трансформація має бути відображена у педагогічних підходах до формування критичного мислення сучасних дітей.

2.2. Масмедіа та їхня роль у формуванні мислення дітей

Світогляд дитини – складна система уявлень про світ, своє місце в ньому, про добро і зло, справедливість і несправедливість – формується під впливом множини факторів. Серед них масмедіа посідають особливе місце: вони не просто інформують, а конструюють картину світу, пропонують моделі поведінки, визначають, що є важливим, а що – другорядним. Це ставить перед педагогічною наукою принципове завдання – з'ясувати, якою мірою ми можемо контролювати цей вплив і спрямовувати його на користь розвитку критичного мислення.

Наукове розуміння впливу масмедіа на свідомість аудиторії пройшло показову еволюцію – від наївного технологічного детермінізму до складних моделей, що враховують множину опосередковувальних факторів. Ця еволюція є повчальною, оскільки показує, як поступово формувалося розуміння ролі активного суб'єкта – у тому числі дитини – у процесі медіавпливу.

Перші теорії масової комунікації, сформульовані на основі аналізу пропаганди часів Першої світової війни, приписували медіа майже магічну силу впливу. Модель «підшкірної ін'єкції» передбачала, що медіаповідомлення діють на аудиторію безпосередньо та неминуче, подібно до вакцини, що впорскується під шкіру [276]. Ця модель, попри свою спрощеність, залишається актуальною в одному аспекті: вона адекватно описує ситуацію з аудиторією, яка не має

когнітивних ресурсів для критичного аналізу – а саме такою є дитяча аудиторія, особливо молодшого віку.

Еволюцію теорій медіавпливу та їх значення для дитячої аудиторії узагальнено в таблиці 2.3.

Принциповий поворот здійснив П. Лазарсфельд, виявивши, що медіаповідомлення рідко впливають на аудиторію безпосередньо. Його концепція «двоступеневого потоку комунікації» демонструє, що інформація спочатку сприймається «лідерами думок», а потім через них поширюється серед ширшої аудиторії [276, с. 151]. Для розуміння впливу на дітей ця модель має ключове значення: батьки, вчителі, старші брати та сестри виступають такими «лідерами думок», інтерпретуючи медіаконтент для молодших. Якість цієї інтерпретації – критична чи некритична – визначає характер впливу на світогляд дитини.

Теорія культивування пояснює кумулятивний ефект медіавпливу через систематичне повторення певних тем, образів та наративів [232, с. 175–194]. Для дітей цей механізм особливо потужний: вони споживають медіаконтент інтенсивно та систематично, формуючи уявлення про «нормальність» на основі того, що бачать на екранах. Якщо телебачення систематично показує насильство як ефективний спосіб урегулювання конфліктів, діти починають сприймати це як норму – навіть не усвідомлюючи цього впливу.

Опосередкований вплив масмедіа – через значущих дорослих – заслуговує окремої уваги. С. Д. Максименко обґрунтував, що вищі психічні функції формуються через інтеріоризацію соціальних взаємодій [101]. Батьки та вчителі, які самі піддаються впливу масмедіа, транслують дітям вже інтерпретовані медіаповідомлення. У. Бронфенбреннер в екологічній теорії розвитку показує, що медіа є частиною макросистеми, яка впливає на дитину через усі рівні соціального оточення – від сім'ї до суспільства загалом [199].

Синтезуючи ці підходи, можна сформулювати узагальнювальний висновок: вплив масмедіа на світогляд дітей є багаторівневим та опосередкованим. Він реалізується через:

- 1) безпосереднє споживання контенту;
- 2) інтерпретації значущих дорослих;
- 3) кумулятивне накопичення образів та наративів;
- 4) визначення пріоритетів уваги. Кожен з цих рівнів є потенційною точкою педагогічного втручання.

Таблиця 2.3. Еволюція теорій медіавпливу та їх значення для дитячої аудиторії

Теорія	Автор	Механізм впливу	Специфіка для дітей
"Підшкірна ін'єкція"	Г. Лассвелл	Прямий, неопосередкований	Діти вразливіші через відсутність "когнітивного імунітету"
Двоступеневий потік	П. Лазарсфельд	Через "лідерів думок"	Батьки та вчителі – ключові інтерпретатори
Культивація	Дж. Гербнер	Кумулятивне формування "норми"	Інтенсивне споживання підсилює ефект
Порядок денний	М. МакКомбс	Визначення пріоритетів	Брак досвіду для критичної оцінки важливості

Інформація, що надходить з масмедіа, трансформується у світоглядні позиції. Цей процес не є механічним копіюванням – він передбачає активну переробку інформації когнітивними структурами реципієнта. Однак характер цієї переробки у дітей та дорослих відрізняється суттєво.

Теорія соціального навчання продемонструвала потужність механізму вікарного навчіння (імітаційного навчання): діти засвоюють моделі поведінки, спостерігаючи за іншими – з-поміж іншого, за медіаперсонажами [187]. Важливо, що це навчіння відбувається без свідомого наміру та почасти навіть без усвідомлення самого факту впливу. Емпіричні дослідження підтвердили, що діти особливо схильні ідентифікуватися з медіаперсонажами, які є привабливими, успішними та подібними до них самих [204].

Вразливість дитячої аудиторії має кілька вимірів. Дослідження медіапрактик показують, що «діти особливо вразливі до впливу медіа через недостатній життєвий досвід» [280]. Ця вразливість проявляється по-різному: діти не мають достатнього досвіду для порівняння медіаобразів з реальністю; їхні критичні здібності ще не сформовані; вони схильні довіряти медіа як авторитетному джерелу.

Саме тому медіаграмотність є необхідною умовою для формування критичного ставлення до медіаконтенту [206]. Без спеціального навчання діти перед маніпулятивними техніками залишаються беззахисними.

Критичний погляд на ці механізми пропонують П. Бурдьє та М. Фуко. Бурдьє вказує, що медіаповідомлення часто відтворюють та легітимізують уже сформовані соціальні стереотипи та нерівності [196]. Фуко додає, що медіа функціонують як інструмент влади, який формує «режими істини» – визначає, що може вважатися знанням, а що – ні [230, с. 131]. Для дітей, які ще не мають альтернативних джерел знання, ці «режими істини» можуть сприйматися як єдино можлива реальність.

Підсумовуючи, можемо констатувати, що вплив масмедіа на світогляд дітей є не просто інформаційним, а формувальним – він визначає не лише зміст уявлень, але й самі категорії мислення про світ. Це робить педагогічне завдання значно складнішим: йдеться не просто про корекцію хибних уявлень, а про формування альтернативних когнітивних структур.

Якщо традиційні масмедіа – телебачення, радіо, преса – характеризувалися відносною спільністю контенту для всієї аудиторії, то цифрова епоха породила принципово нове явище: алгоритмічну персоналізацію інформаційного середовища.

Поняття «фільтрувальної бульбашки» описує персоналізований інформаційний простір, в якому алгоритми показують користувачеві переважно те, що відповідає його попереднім уподобанням [294]. На перший погляд, це може здаватися зручним: система «розуміє» користувача та показує йому релевантний контент. Однак наслідки для формування світогляду є небезпечними: альтернативні погляди систематично відфільтровуються, створюючи ілюзію консенсусу там, де насправді існує плюралізм позицій.

Цей механізм посилюється через «кіберкасади» – процеси, коли однобічна інформація підкріплюється соціальним підтвердженням у межах гомогенних груп [335]. Соціальні мережі, як показують емпіричні дослідження, створюють «ілюзію консенсусу», коли користувачі бачать переважно погляди, схожі на власні [197].

Для дітей цей механізм є особливо небезпечним з кількох причин. По-перше, вони не усвідомлюють факту алгоритмічної фільтрації – їм здається, що вони бачать «об’єктивну» картину. По-друге, їхні уподобання формуються саме в цих «бульбашках», створюючи замкнене коло. По-третє, брак життєвого досвіду позбавляє їх матеріалу для порівняння та критичної оцінки.

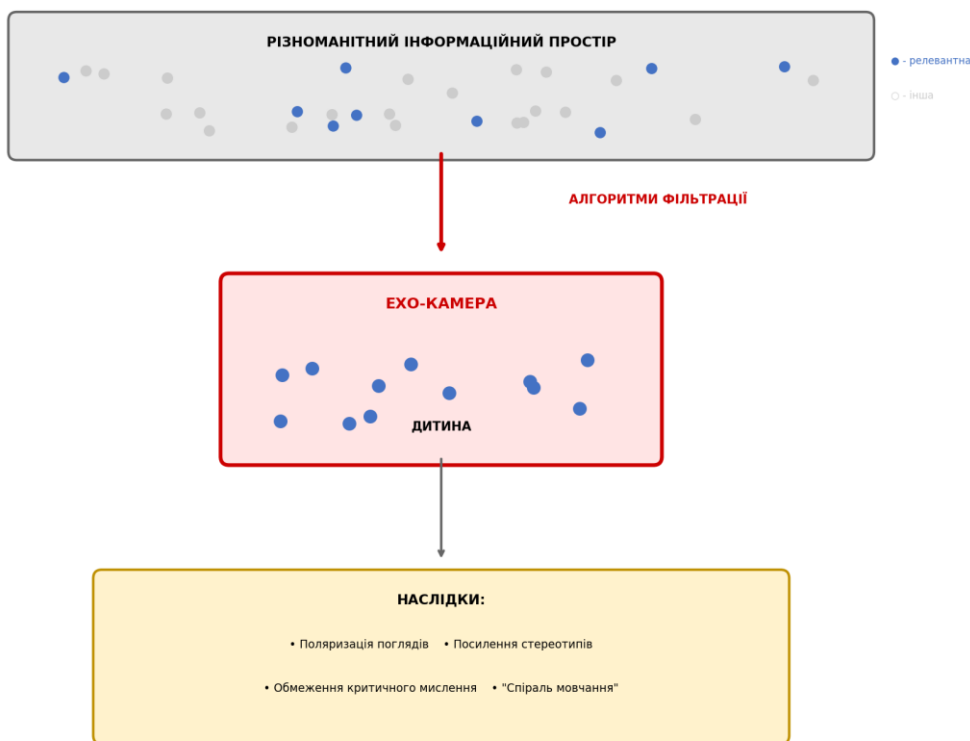


Рисунок 2.4

Теорія «спіралі мовчання» додає ще один важливий вимір: люди схильні приховувати погляди, які вважають меншинними [290]. У поєднанні з ефектом «ехокамер» це створює потужний механізм конформізму: діти не лише не бачать альтернативних позицій, але й побоюються висловлювати власні погляди, якщо вони здаються їм відмінними від «загальноприйнятих».

Уплив масмедіа на світогляд дітей охоплює різні сфери, кожна з яких має свою специфіку. Аналіз наукової літератури уможливило виділити п'ять ключових сфер : *соціальну, політичну, культурну, економічну та екологічну*.

Соціальна сфера найбільш безпосередньо зачіпає формування уявлень дитини про суспільство, соціальні ролі та відносини. Ще на початку XX століття було помічено, що медіа формують «картинки у наших головах» – спрощені уявлення про соціальну реальність [278, с. 79]. Згодом ця ідея отримала розвиток у теорії кодування / декодування: медіа створюють «культурні коди», які

визначають спосіб сприйняття соціальних явищ [242, с. 128–138]. Особливу небезпеку становить «символічне знищення» – систематичне недопредставлення або спотворене представлення певних соціальних груп у медіа, яке формує у дітей хибне уявлення про структуру суспільства [339, с. 3–38].

Політична сфера визначає формування громадянської ідентичності та політичних орієнтацій. Дослідження показують, що вплив медіаповідомлень на політичні позиції залежить від рівня політичної обізнаності аудиторії [352, с. 187]. Телебачення не лише встановлює порядок денний, але й визначає критерії оцінки політичних діячів, формуючи у глядачів певну «оптику» сприйняття політичних подій [257]. У вітчизняному контексті дослідники наголошують на необхідності розвитку критичного мислення для ефективного аналізу політичної інформації, що є особливо актуальним в умовах інформаційної війни [37, с. 98–105].

Культурна сфера охоплює формування культурної ідентичності та ставлення до інших культур. Телебачення та інші медіа створюють і поширюють культурні значення, визначаючи, що є «модним», «нормальним», «бажаним» [229]. При цьому існує небезпека поширення спрощених стереотипів про інші культури, що формує етноцентричне світобачення [317]. Водночас глобальні медіа створюють транснаціональні культурні простори – «медіаскейпи», що можуть як збагачувати культурний досвід дитини, так і нівелювати локальну ідентичність [178, с. 35]. Основні сфери впливу масмедіа на світогляд дітей систематизовано в таблиці 2.4.

Економічна сфера пов'язана з формуванням споживчих цінностей та уявлень про економічні відносини. Медіа не лише рекламують товари – вони поширюють певну економічну ідеологію, формуючи уявлення про «успіх», «багатство», «нормальне споживання» [266]. Особливу роль відіграє реклама, орієнтована на дітей: вона формує споживчу культуру з раннього віку, прив'язуючи самооцінку до володіння речами [321]. Розвиток медіакомпетентності допомагає формувати критичне ставлення до рекламних повідомлень [61, с. 189–196].

Екологічна сфера охоплює формування екологічної свідомості та ставлення до природи. Медіа представляють екологічні проблеми переважно у спрощеному та драматизованому вигляді, що може як привертати увагу до реальних загроз, так і викликати «екотривогу» (хронічний страх перед екологічною катастрофою психологічний стан, викликаний спостереженням за змінами клімату, втратою біорізноманіття та забрудненням планети) без розуміння системних причин [191]. Особливою проблемою є хибний баланс у висвітленні кліматичних змін, коли науковий консенсус штучно урівноважується маргінальними скептичними позиціями [198].

Аналіз п'яти сфер медіавпливу демонструє спільну закономірність: у кожній з них масмедіа виконують подвійну функцію – розширюють горизонти дитячого світосприйняття і спрощують його через стереотипізацію та драматизацію. Соціальні ролі подаються як фіксовані, політичні процеси – як видовище, культурне різноманіття – через призму домінантних наративів, економічні відносини – через споживчу логіку, а екологічні проблеми – через емоційне нагнітання. Саме тому розвиток критичного мислення виступає необхідною умовою для того, щоб дитина могла розпізнавати ці механізми та формувати власне обґрунтоване ставлення до медіаконтенту в кожній зі сфер.

Означену амбівалентність підтверджує О. Невмержицька, зазначаючи, що, за умови грамотного використання, масмедіа сприяють духовному збагаченню дітей, збагаченню знань та удосконаленню розумових операцій. Натомість за неправильного – «відривають людей від реальності, формують неправильні ціннісні орієнтири, культивують почуття помсти, навчають агресії, формують стереотипи, провокують нездатність вирізняти віртуальну реальність стосовно реальної дійсності» [113, с. 114–117].

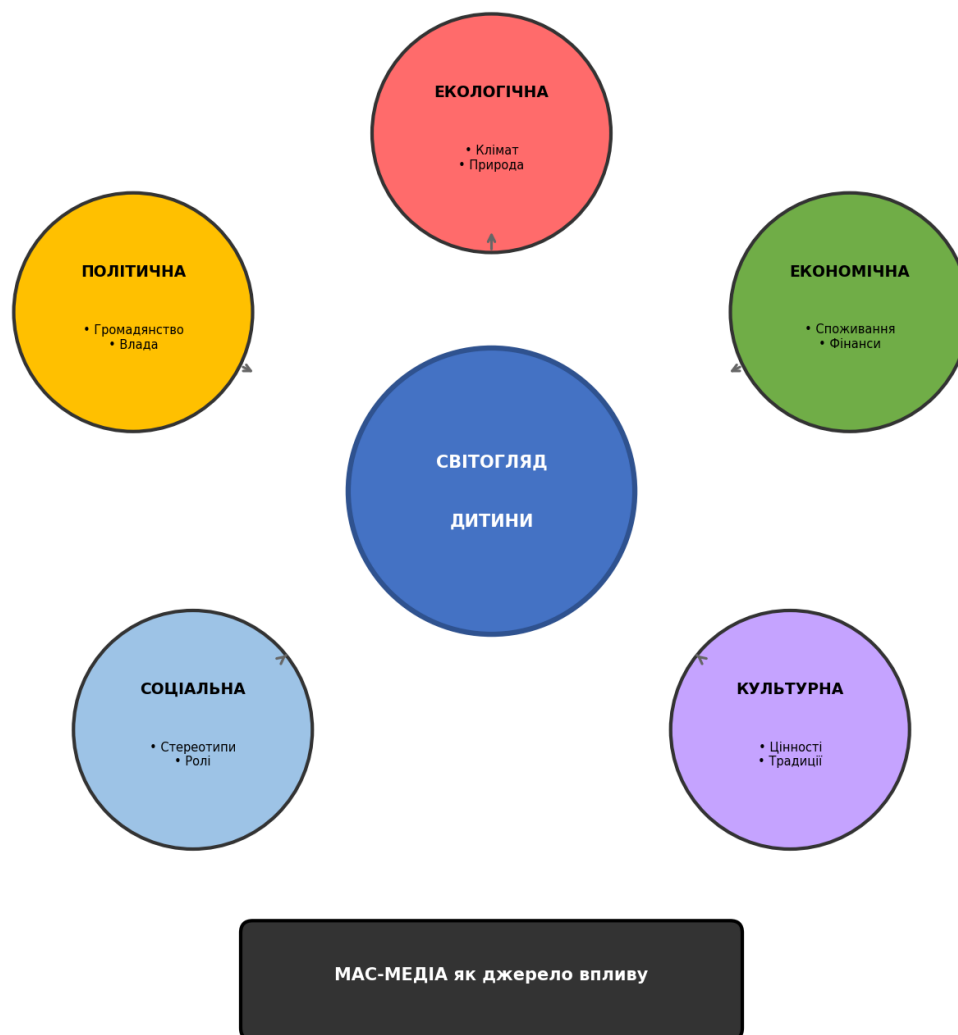


Рисунок 2.5

Таблиця 2.4. Сфери впливу масмедіа на світогляд дітей

Сфера	Прояви впливу	Основні ризики	Потенційні можливості
Соціальна	Стереотипи, моделі поведінки	Ехокамери, упередження	Розширення соціального кругозору
Політична	Визначення порядку денного	Поляризація, маніпуляції	Громадянська освіта

Культурна	Культурні коди, ідентичність	Етноцентризм, спрощення	Знайомство з різноманіттям культур
Економічна	Споживчі цінності	Матеріалізм, реклама	Економічна грамотність
Екологічна	Екологічна свідомість	Драматизація, поляризація	Екологічна просвіта

Отже, вплив масмедіа на світогляд є всеохопним – він зачіпає всі ключові сфери. У кожній сфері медіа виконують амбівалентну функцію: вони можуть як розширювати горизонти, так і звужувати їх через стереотипізацію та спрощення. Педагогічне завдання полягає у тому, щоб максимізувати позитивний потенціал і мінімізувати ризики.

Аналіз наукової літератури переконливо демонструє, що критичне мислення виступає ключовим захисним механізмом від маніпулятивного впливу масмедіа. Однак варто уточнити, що саме означає «критичне мислення» у контексті медіавпливу.

Критичне мислення можна визначити як «використання когнітивних навичок або стратегій, які підвищують ймовірність бажаного результату» [246]. У контексті медіавпливу бажаним результатом є формування власного обґрунтованого світогляду, а не некритичне прийняття медіаверсії реальності.

Як зазначалося у підрозділі 2.1, у вітчизняній педагогічній науці знайшли обґрунтування системні стратегії формування критичного мислення засобами медіаосвіти з акцентом на молодший шкільний вік [28; 25]. У контексті впливу сучасного інформаційного середовища на дитячу свідомість це означає необхідність цілеспрямованої педагогічної протидії маніпулятивним технікам через розвиток у дитини рефлексивно-аналітичних навичок.

Важливо наголосити, що критичне мислення включає не лише аналіз зовнішньої інформації, але й «критичне ставлення до отриманих результатів» –

готовність ставити під сумнів власні висновки [106, с. 121–125]. При цьому необхідно враховувати вікові особливості: критичне мислення молодших школярів має свою специфіку та потребує адаптованих педагогічних підходів [168, с. 145–152].

На основі цього аналізу можна виділити п'ять ключових компонентів критичного мислення у контексті медіаграмотності:

- 1) аналіз джерел – здатність оцінювати достовірність та упередженість інформаційних джерел;
- 2) виявлення маніпуляцій – розпізнавання прихованих цілей та методів впливу;
- 3) розгляд альтернатив – активний пошук і аналіз різних позицій;
- 4) рефлексія власних переконань – усвідомлення власних упереджень;
- 5) формування обґрунтованої позиції – синтез інформації для вироблення власного судження.



Рисунок 2.6

Проведений аналіз наукової літератури засвідчує, що масмедіа є потужним чинником формування дитячого світогляду, вплив якого виходить далеко за межі простого інформування. Медіа не лише повідомляють про світ – вони конструюють його образ, визначають, що є важливим, а що – другорядним, які моделі поведінки є прийнятними, а які – ні. Цей вплив охоплює всі ключові виміри світогляду: соціальний, політичний, культурний, економічний та екологічний, реалізуючись через складну взаємодію прямих та опосередкованих механізмів.

Особливої уваги заслуговує специфічна вразливість дитячої аудиторії до медіавпливу, зумовлена кількома факторами: несформованістю критичного мислення, браком життєвого досвіду для порівняння медіаобразів з реальністю, залежністю від інтерпретацій значущих дорослих. При цьому вона є диференційованою: молодші діти, нездатні відрізнити реальність від фікції,

потребують значно більшого захисту, ніж старші, що вже володіють базовими аналітичними навичками.

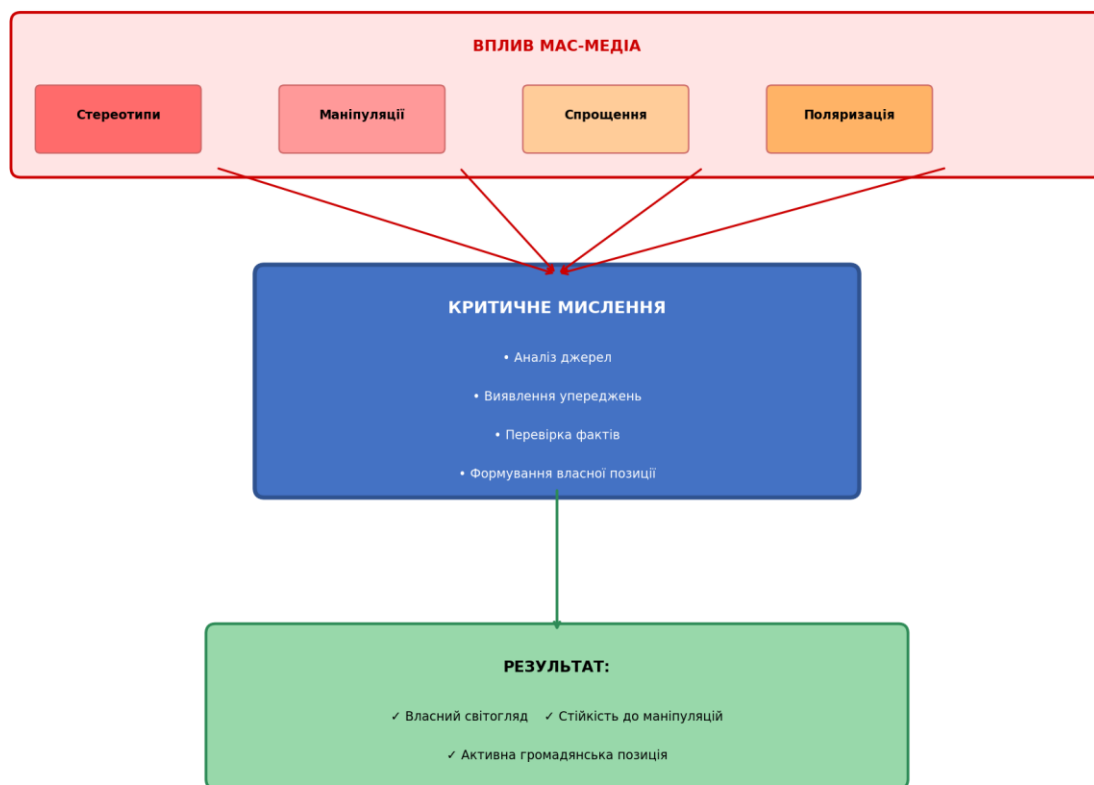


Рисунок 2.7

Цифрова епоха додає до цієї картини принципово нові виклики. Феномен «ехокамер» та «фільтрувальних бульбашок» створює ситуацію, коли дитина перебуває в ілюзії об'єктивного знання про світ, не усвідомлюючи, що алгоритми систематично обмежують її доступ до альтернативних поглядів. У поєднанні зі «спіраллю мовчання» це формує потужний механізм конформізму, який перешкоджає розвитку критичного та незалежного мислення.

За таких умов критичне мислення постає не просто бажаною когнітивною навичкою, а необхідним захисним механізмом. Здатність аналізувати джерела, виявляти маніпулятивні техніки, розглядати альтернативні позиції та формувати

власні обґрунтовані судження стає умовою формування автентичного, а не нав'язаного ззовні світогляду.

Водночас аналіз підтверджує, що ефективний педагогічний вплив має бути комплексним. Концепція «двоступеневого потоку комунікації» нагадує, що діти сприймають медіаконтент не безпосередньо, а через призму інтерпретацій значущих дорослих. Відтак медіаосвіта має охоплювати не лише дітей, але й батьків та педагогів, які виступають ключовими посередниками в процесі медіасоціалізації. Лише за таких умов можна забезпечити формування у підростаючого покоління здатності до критичного осмислення медіареальності та вироблення власного обґрунтованого світогляду.

Теоретичні підходи до аналізу впливу соціальних мереж на соціалізацію узагальнено в таблиці 2.5.

2.3. Соціальні мережі як фактор соціалізації та розвитку критичного мислення дітей

Соціальні мережі є потужним засобом комунікації, самовираження та соціальної взаємодії, водночас створюючи складні виклики для розвитку критичного мислення та формування здорової соціальної ідентичності у дітей. Фундаментальну основу для розуміння цього впливу становлять теорії соціальної взаємодії та комунікації, розроблені протягом XX–XXI століть, які потребують переосмислення в контексті цифрової ери.

Теорія символічного інтеракціонізму Дж. Міда акцентує увагу на ролі символів та знаків у процесі соціальної взаємодії [287]. Емодзі, хештеги та меми стають новими формами символічної комунікації, що формують спосіб сприйняття та інтерпретації соціальної реальності дітьми. Це вимагає розвитку навичок розуміння і критичної оцінки цих нових символічних форм.

Теорії медіасоціалізації розкривають, що медіа не просто передають готові знання та цінності, а створюють нові форми соціальної взаємодії [206]. На відміну

від традиційних форм соціалізації, де взаємодія відбувається в реальному часі та просторі, соціальні мережі дають дітям можливість експериментувати з різними версіями себе, що може як сприяти, так і перешкоджати розвитку автентичної соціальної ідентичності.

Теорія соціального капіталу Р. Патнема вказує на здатність соціальних мереж розвивати соціальні зв'язки та взаємну довіру [309]. Якість цих зв'язків та їхній вплив на розвиток критичного мислення залежить від характеру взаємодії: поверхневі зв'язки не сприяють глибокому критичному мисленню, тоді як якісні дискусії та обмін ідеями значно підвищують його рівень.

Таблиця 2.5. Теоретичні підходи до аналізу впливу соціальних мереж на соціалізацію

Теорія	Автор	Ключова ідея	Значення для КМ
Символічний інтеракціонізм	Дж. Мід	Роль символів у соціальній взаємодії	Критична оцінка нових символічних форм
медіасоціалізація	Д. Бакінгем	Медіа створюють нові форми взаємодії	Аналіз впливу на ідентичність
Соціальний капітал	Р. Патнем	Розвиток соціальних зв'язків та довіри	Якість дискусій визначає рівень КМ
Соціальне порівняння	Л. Фестінгер	Порівняння себе з іншими	Здорова оцінка власних здібностей
Контекстна колапсія	Д. Бойд	Злиття різних соціальних контекстів	Адаптація до різних ситуацій

Механізми впливу соціальних мереж є складними та багатограними, включаючи прямі та опосередковані шляхи впливу, які постійно еволюціонують разом з розвитком технологій.

Прямий вплив проявляється через безпосередню взаємодію з іншими користувачами. Діти навчаються нових формах комунікації: використання емодзі, мемів та інших цифрових символів стає частиною їхньої соціальної компетентності. Цей вплив має амбівалентний характер: діти отримують можливість спілкуватися з різноманітними людьми та знайомитися з різними поглядами, водночас стикаючись з кібербулінгом та маніпуляціями, що потребують навичок критичного аналізу.

Опосередкований вплив проявляється через формування уявлень про соціальні норми та цінності. Особливого значення набуває феномен «контекстної колапсії» – ситуації, коли різні соціальні контексти зливаються в одному просторі [197]. Діти повинні навчитися розпізнавати, що прийнятно в одній соціальній групі може бути неприйнятним в іншій, адаптуючи свою поведінку відповідно.

Механізм соціального порівняння, описаний Л. Фестінгером, набуває особливого значення в соціальних мережах [223, с. 117–140]. Діти часто порівнюють себе з ідеалізованими версіями інших користувачів, що може призвести до формування нереалістичних стандартів краси, успіху та популярності. Р. Мілян обґрунтовує, що критичне мислення передбачає здатність до власної оцінки думок та зважування аргументів, що особливо важливо для здорової самооцінки в контексті соціальних мереж [106, с. 121–125].

Алгоритмічний вплив реалізується через формування «ехокамер» та «фільтрів бульбашок», де алгоритми показують контент, що відповідає уже сформованим переконанням користувача. Це обмежує доступ до різноманітних поглядів та може перешкоджати розвитку критичного мислення.

Дитячий вік є критичним періодом для формування соціальної ідентичності [224]. Соціальні мережі створюють нові можливості для експериментування з різними аспектами ідентичності: діти можуть створювати різні профілі, експериментувати з різними образами та стилями. Однак це може призвести до

формування «псевдоідентичності» – поверхневої ідентичності, що не відповідає реальним потребам особистості.

Вітчизняні дослідники аналізують специфіку впливу соціальних мереж на формування соціальної ідентичності в українському контексті. Наголошується на важливості розвитку критичного ставлення до формувальних упливів соціальних мереж через медіаосвіту [28, с. 56–63], а також на значущості критичного мислення для формування здорової соціальної ідентичності в умовах цифрового середовища [71, с. 134–141].

Отже, формування ідентичності в цифровому середовищі є амбівалентним процесом: з одного боку, соціальні мережі надають дітям безпрецедентні можливості для самовираження та експериментування з різними аспектами «Я», з іншого – створюють ризик підміни автентичної ідентичності сконструйованим цифровим образом. Ця амбівалентність вимагає педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток критичного ставлення до власної та чужої онлайн-присутності.

Важливим аспектом є різниця між цифровою та реальною ідентичністю [342, с. 183]. Діти можуть створювати ідеалізовані версії себе в соціальних мережах, що призводить до внутрішнього конфлікту та проблем із самооцінкою.

Цифрові медіа створюють нові форми комунікації та взаємодії, принципово відмінні від традиційних [285]. Діти навчаються використовувати різні медіаформати для вираження думок, що сприяє розвитку творчого мислення. Однак комунікація у соціальних мережах часто характеризується швидкістю та поверхневістю: короткі повідомлення та емодзі можуть спрощувати складні ідеї, перешкоджаючи розвитку здатності до глибокого аналізу.

Позитивні та негативні аспекти впливу соціальних мереж на розвиток дітей систематизовано в таблиці 2.6.

У цифрову епоху медіаграмотність постає важливою компонентою критичного мислення [284]. Діти, які активно створюють контент для соціальних

мереж, навчаються розуміти механізми створення медіаповідомлень, що сприяє розвитку критичного мислення.

Ідея медіаосвіти має підтримку і у вітчизняній педагогіці. Так, О. Вишневський зазначає, що поширення ЗМІ «зумовлює потребу розробки і втілення спеціальної медіальної освіти, яка озброювала б дітей здатністю, з одного боку, пошуку і використання потрібної інформації, а з другого – спроможністю до самооборони від неї» [24]. Це формулювання, по суті, описує дві сторони критичного мислення у медіасередовищі: продуктивну (пошук і використання) та захисну (розпізнавання маніпуляцій).

Розвиваючи цю думку, О. Невмержицька наголошує, що «недоцільно захищати дітей від впливу масмедіа, обмежуючи час користування ними, більш продуктивно навчити молодь грамотно взаємодіяти з медіаінформацією, оцінювати її та протидіяти спробам маніпулювання» [113, с. 114–117].

Отже, медіаосвіта спрямовується не на ізоляцію дитини від медіасередовища, а на формування її здатності до критичного аналізу медіаповідомлень.

Конкретизуючи означений підхід, О. Пометун визначає критичне мислення як здатність «вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків». Авторка наголошує, що вчитель має бути не транслятором готових знань, а провідником, який стимулює учнів до роздумів, створюючи атмосферу позитивної взаємодії, що є особливо важливим у контексті роботи з медіаінформацією [127].

Зі свого боку, О. Янкович та колеги експериментально підтверджують ефективність медіаосвітніх технологій у дошкільних закладах України. Дослідження, проведене за участю 384 респондентів, засвідчило суттєве підвищення рівня медіаграмотності дітей 5–6 років: 20,9 % досягли високого рівня, а 61,7 % – достатнього. Це доводить, що медіаосвіта має починатися з дошкільного віку, коли діти є особливо вразливими до медіавпливів, водночас

відкритими до формування базових навичок критичного сприйняття інформації [208, с. 1–19].

Використання цифрових технологій у професійній підготовці вчителів початкової школи вивчає М. Швардак, наголошуючи, що оволодіння сучасними цифровими інструментами є необхідною складовою професійної компетентності педагога. Вчена доводить, що медіакомпетентність вчителя безпосередньо впливає на ефективність формування критичного мислення дітей у цифровому освітньому середовищі [326].

Аналіз наведених досліджень засвідчує, що вплив соціальних мереж на дітей не обмежується пасивним споживанням контенту. Учасницька (партиципаторна) культура та нові форми комунікації створюють середовище, де критичне мислення формується через практику – створення, оцінювання та обговорення медіаповідомлень. Проте ефективність цього процесу залежить від рівня медіаграмотності дитини, що знову повертає нас до необхідності цілеспрямованої педагогічної роботи.

Учений Д. Гоулман описує піонерські програми «емоційної грамотності» у школах, де дітей навчають розпізнавати емоції, врегульовувати конфлікти та розвивати емпатію [41]. Ці програми демонструють можливість інтеграції емоційного та критичного мислення в єдиному освітньому процесі, що є особливо актуальним у контексті цифрового середовища, де емоційні маніпуляції – поширений інструмент впливу на дитячу аудиторію.

Особливого значення набуває феномен «учасницької культури», де користувачі активно створюють, поширюють та критично аналізують медіаконтент [257, с. 5–6]. Це важливо для розвитку критичного мислення, однак пасивне споживання контенту не сприяє йому, тоді як активна участь у дискусіях та створенні контенту значно підвищує рівень критичних здібностей.

Емоційний інтелект – здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції – зазнає суттєвого впливу соціальних мереж [238, с. 119]. З одного боку,

соціальні мережі створюють нові можливості для емоційної взаємодії через емодзі та стікери. З іншого – анонімність та відсутність безпосереднього емоційного контакту може призвести до зменшення здатності розпізнавати емоційні сигнали. Діти можуть не розпізнавати сарказм чи іронію через відсутність невербальних сигналів.

Соціальні мережі впливають на розвиток «цифрової громадянськості». Діти можуть брати участь в онлайн-дискусіях про важливі соціальні питання, організовувати онлайн-кампанії та поширювати соціально важливу інформацію. І. Горохова обґрунтовує необхідність критичного мислення для ефективної участі в цифровому громадянському житті [37, с. 98–105].

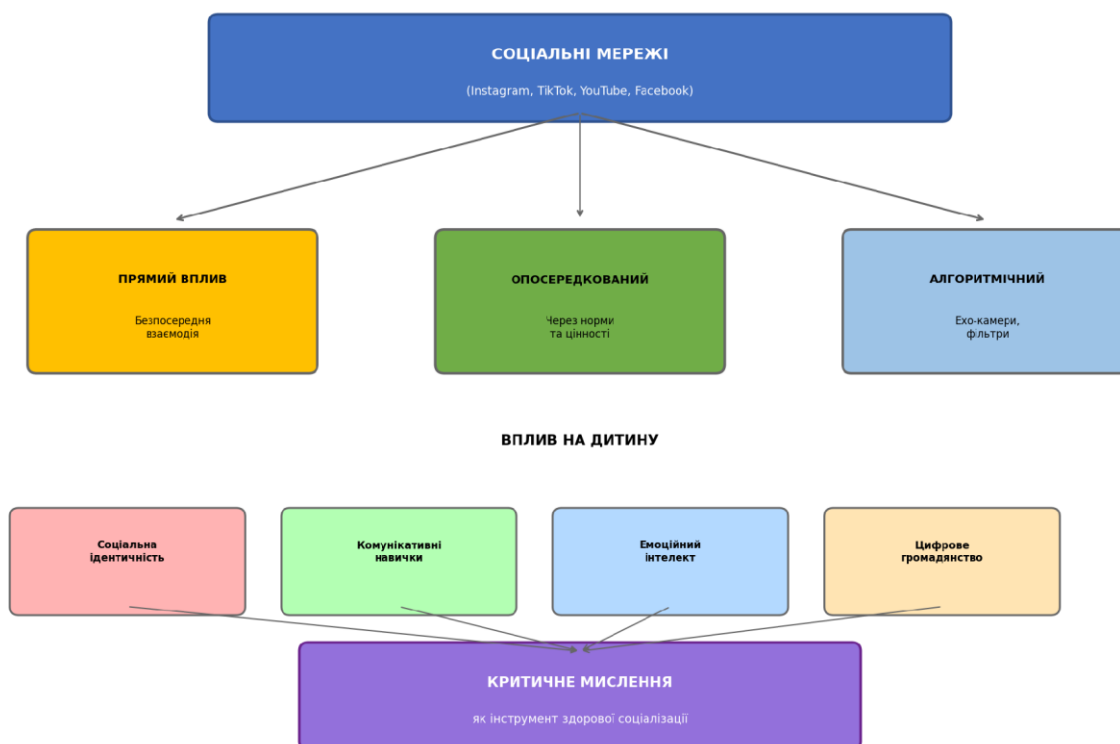
Водночас існує феномен «слактивізму» – поверхневої громадянської участі, що обмежується простим поширенням інформації без глибокого аналізу. Це може перешкоджати формуванню ефективних стратегій громадянської участі.

Отже, соціальні мережі впливають на всі ключові аспекти соціалізації дитини – від формування ідентичності та емоційної саморегуляції до розвитку громадянської позиції. Критичне мислення у цьому контексті виступає не лише когнітивною навичкою, але й соціальною компетентністю, що визначає здатність дитини конструктивно взаємодіяти з цифровим середовищем, зберігаючи автономію суджень та емоційну стійкість.

Таблиця 2.6. Позитивні та негативні аспекти впливу соціальних мереж на розвиток дітей

Сфера впливу	Позитивні аспекти	Негативні аспекти	Роль КМ
Соціальна ідентичність	Експериментування з різними аспектами себе	Формування псевдоідентичності	Аналіз тиску соціальних мереж

Комунікація	Нові форми вираження думок	Поверхневість спілкування	Критична оцінка комунікативних процесів
Емоційний інтелект	Розвиток цифрової емпатії	Труднощі розпізнавання емоцій	Аналіз емоційного контексту
Громадянськість	Участь у соціальних ініціативах	Слактивізм	Глибокий аналіз соціальних проблем
Медіаграмотність	Створення власного контенту	Ехокамери та фільтрові бульбашки	Верифікація інформації



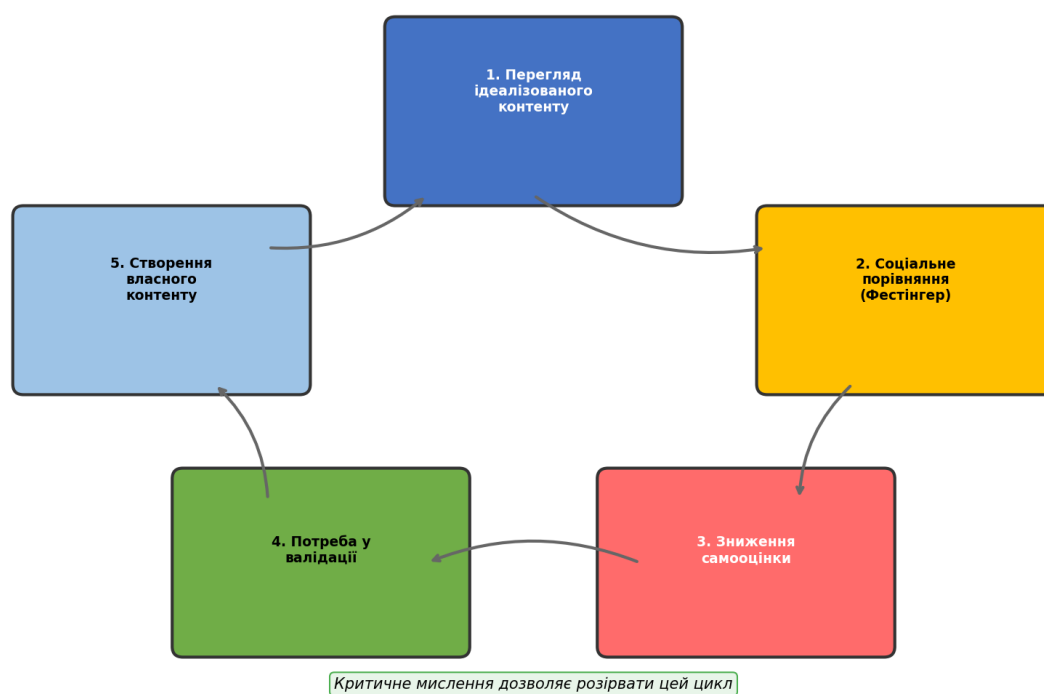
Pu

сунок 2.8

Теорія конструктивістського навчання Ж. Піаже та О. Савченко показує, що цифрові платформи можуть сприяти активному конструюванню знань через

інтерактивні середовища для експериментування та дослідження [303, с. 45; 139]. Коли діти використовують платформи для експериментування з гіпотезами або створення проєктів, вони навчаються критично аналізувати інформацію та формувати власні висновки.

Проведений аналіз засвідчує, що соціальні мережі є потужним, але амбівалентним агентом соціалізації сучасних дітей. Вони створюють принципово нове середовище формування особистості, яке суттєво відрізняється від традиційних інститутів соціалізації – сім'ї, школи, однолітків. Механізми їхнього впливу – прямий (через безпосередню комунікацію), опосередкований (через формування уявлень про норми) і алгоритмічний (через персоналізацію контенту) – діють комплексно, створюючи складну комбінацію можливостей і ризиків.



Особливої уваги заслуговує вплив соціальних мереж на формування ідентичності. З одного боку, вони надають дітям безпрецедентні можливості для експериментування з різними аспектами себе, знайомства з різноманітними соціальними групами та культурами, розвитку комунікативних навичок у

глобальному масштабі. З іншого – створюють загрозу формування «псевдоідентичності», засвоєння нереалістичних стандартів через механізм соціального порівняння, потрапляння в «ехокамери», що обмежують критичне мислення.

Феномен соціального порівняння у соціальних мережах набуває особливо деструктивного характеру через циклічність: перегляд ідеалізованого контенту спонукає до порівняння себе з недосяжними стандартами, що знижує самооцінку, породжує потребу у валідації та спонукає до створення власного ідеалізованого образу – і цикл замикається. Критичне мислення виступає єдиним надійним способом розірвати це деструктивне коло через усвідомлення штучності та нереалістичності представленого контенту.

Водночас аналіз підтверджує, що соціальні мережі можуть бути ефективним середовищем для розвитку критичного мислення – за умови активної, а не пасивної участі. Створення власного контенту, участь у якісних дискусіях, залучення до соціальних ініціатив сприяють розвитку критичних здібностей. Пасивне ж споживання та поверхнева взаємодія не лише не розвивають критичне мислення, але й можуть його гальмувати.

Саме тому педагогічна стратегія має бути спрямована не на ізоляцію дітей від соціальних мереж – що в сучасних умовах є нереалістичним і навіть контрпродуктивним – а на формування їхньої здатності критично осмислювати цифровий досвід. Цифрова грамотність, що включає розуміння механізмів роботи соціальних мереж, усвідомлення їхнього впливу на емоції та самооцінку, здатність до саморегуляції цифрової поведінки, має стати невід’ємною складовою сучасної освіти.

Теоретичні підходи до цифрового навчання та їхнє значення для розвитку критичного мислення узагальнено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Теоретичні підходи до цифрового навчання та їх значення для розвитку

№	Теоретичний підхід (автор)	Ключова ідея	Значення для розвитку критичного мислення
1	Теорія змішаного навчання (М. Хорн, Х. Стейкер)	Поєднання традиційних та цифрових форматів навчання у різних пропорціях залежно від педагогічних цілей.	Створює умови для гнучкого балансу між глибоким опрацюванням матеріалу у класі та інтерактивною взаємодією з контентом в онлайн-середовищі; забезпечує комплементарність методів формування критичного мислення.
2	Теорія когнітивного навантаження (Дж. Свеллер)	Оптимізація розумових ресурсів учня шляхом мінімізації зовнішнього навантаження та керованого розширення когнітивних схем.	Якісно сконструйовані цифрові платформи зменшують зовнішнє когнітивне навантаження, вивільняючи інтелектуальні ресурси для виконання складніших операцій критичного аналізу, оцінки та синтезу.
3	Конструктивістська теорія (Ж. Піаже, О. Савченко)	Активне конструювання знань учнем через взаємодію з освітнім середовищем; знання не передається готовим, а будується.	Цифрові платформи з інтерактивними симуляціями та проблемно-дослідницькими завданнями створюють умови для активного експериментування, самостійного формулювання гіпотез та їхньої верифікації – ключових процесів критичного мислення.
4	Теорія коннективізму (Дж. Сіменс)	Навчання як процес формування мереж зв'язків між інформаційними вузлами; знання існують у мережі.	Стимулює здатність учня орієнтуватися у складних інформаційних мережах, розпізнавати достовірні джерела, встановлювати міждисциплінарні зв'язки, що є основою системного

			компонента критичного мислення.
5	Теорія самоспрямованого навчання (М. Ноулз)	Учень виступає суб'єктом власного навчального процесу: визначає цілі, обирає засоби, оцінює результат.	Розвиває метакогнітивну компетентність – здатність планувати власну пізнавальну діяльність, моніторити її ефективність та коригувати власні стратегії, що є невід'ємним складником критичного мислення.
6	Концепція цифрових аборигенів (М. Пренскі)	Покоління, що зростає у цифровому середовищі, має специфічні когнітивні особливості, які потребують відповідних педагогічних підходів.	Орієнтує педагога на врахування мультимодальності сприйняття, паралельного опрацювання інформації та мережевого мислення сучасних дітей при проєктуванні занять із розвитку критичного мислення.
7	Теорія цифрової грамотності (Д. Бакінгем, П. Гілстер)	Цифрова грамотність як здатність ефективно використовувати цифрові ресурси для роботи з інформацією включає критичну оцінку джерел.	Безпосередньо обґрунтовує необхідність формування критичного мислення як ядра цифрової грамотності; визначає критерії оцінки достовірності інформації як основу медіаосвітньої роботи з дітьми.

Джерело: систематизовано автором на основі аналізу праць М. Хорна, Х. Стейкера, Дж. Свеллера, Ж. Піаже, О. Савченко, Дж. Сіменса, М. Ноулза, М. Пренскі, Д. Бакінгема, П. Гілстера.

2.4. Роль та функції критичного мислення у контексті цифрової освіти

Сучасна епоха цифрової трансформації освітнього простору створює принципово нові умови для розвитку критичного мислення, що характеризуються

фундаментальними змінами в характері пізнавальної діяльності та формуванні мисленнєвих стратегій. Цифрова освіта, інтегруючи традиційні педагогічні підходи з інноваційними технологічними можливостями, створює унікальний контекст для формування нових форм аналітичного мислення.

Феномен критичного мислення у контексті цифрової освіти набуває нових вимірів. Традиційні компоненти – аналіз, синтез, оцінка та рефлексія – збагачуються аспектами, пов'язаними з критичним осмисленням цифрового контенту і взаємодією у віртуальному середовищі. Спостерігається розвиток нових когнітивних стратегій для ефективного аналізу інформації в умовах її надмірності та різноманітності джерел. Важливим стає розвиток метакогнітивних навичок, що забезпечують усвідомлене управління власними мисленнєвими процесами.

Цифрове освітнє середовище створює унікальні можливості для розвитку критичного мислення через забезпечення доступу до різноманітних інформаційних ресурсів і активної взаємодії з навчальним матеріалом. Інтерактивність та мультимедійність цифрових платформ сприяють формуванню багатовимірного критичного мислення, що включає здатність аналізувати різні форми представлення інформації.

Фундаментальну основу для розуміння впливу цифрових освітніх платформ становлять теорії цифрового і змішаного навчання. Теорія змішаного навчання М. Хорна та Х. Стейкера акцентує на поєднанні традиційних та цифрових методів навчання [253]. Діти можуть використовувати цифрові платформи для самостійного вивчення матеріалу, а потім обговорювати його в класі, поєднуючи переваги індивідуального та колективного навчання.

Теорія когнітивного навантаження Дж. Свеллера важлива для розуміння впливу освітніх платформ на розвиток критичного мислення [334, с. 37–76]. Якісно розроблені цифрові платформи зменшують зовнішнє когнітивне навантаження, допомагаючи зосередитися на глибокому аналізі, тоді як неякісно

розроблені можуть створити надмірне навантаження, що перешкоджає критичному мисленню.

Як зазначено вище, конструктивістська традиція (Ж. Піаже, О. Савченко) [303, с. 45; 139] в умовах цифрового середовища знаходить вираження саме у конструювальній діяльності дитини – формуванні гіпотез, дослідницьких медіазавдань, написанні власних проєктів. Це й створює передумови для розвитку аналітичного та критичного компонентів мислення.

Таблиця 2.8. Теоретичні підходи до цифрового навчання та їх значення для розвитку КМ

Теорія	Автор	Ключова ідея	Застосування для КМ
Змішане навчання	М. Хорн, Х. Стейкер	Поєднання традиційних та цифрових методів	Оптимальні умови для розвитку когнітивних здібностей
Когнітивне навантаження	Дж. Свеллер	Оптимізація навантаження на робочу пам'ять	Ефективне використання когнітивних ресурсів
Конструктивізм	Ж. Піаже, Л. Виготський	Активне конструювання знань	Критичний аналіз через експериментування
Конективізм	Дж. Сіменс	Навчання через мережеві зв'язки	Критична оцінка інформаційних потоків

Розвиток критичного мислення в цифровому середовищі потребує інноваційних педагогічних стратегій, що враховують специфіку цифрового навчального середовища. Українські науковці О. Шелевер, О. Ступак та Н. Пшенична підкреслюють, що ефективність цифрових платформ залежить від їх

правильної інтеграції в освітній процес та наявності навичок критичного мислення у педагогів [166, с. 156–163].

Порівняння можливостей основних цифрових освітніх платформ для розвитку критичного мислення подано в таблиці 2.8.

Особливу роль відіграє інтеграція традиційних методів розвитку критичного мислення з можливостями цифрових технологій. Використання інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій та симуляцій створює умови для формування критичного мислення через експериментування, дослідження та активне конструювання знань. Важливим є створення балансу між цифровими та традиційними формами навчальної діяльності.

Педагогічні стратегії мають включати формування специфічних навичок : верифікації інформації, розуміння механізмів створення цифрового контенту, критичної оцінки достовірності та релевантності джерел.

Цифрові інструменти відіграють важливу роль у формуванні критичного мислення, створюючи нові можливості для аналізу, синтезу та критичної оцінки інформації. Особливого значення набуває використання інструментів візуалізації та моделювання, що дають можливість представляти складні концепції у наочній формі. Цифрові інструменти для створення ментальних карт, діаграм та інфографіки допомагають структурувати інформацію та виявляти взаємозв'язки між концепціями.

Важливим є використання цифрових інструментів для колаборативної роботи та спільного створення знань. Платформи для онлайн-дискусій, проєктної роботи та групового дослідження створюють умови для розвитку критичного мислення через взаємодію з різними поглядами.

Google Classroom є однією з найбільш популярних платформ, що поєднує функції управління класом, організації матеріалів та забезпечення комунікації між педагогами й учнями. Функціональні можливості включають створення курсів та управління ними, розподіл завдань, забезпечення зворотного зв'язку й

оцінювання. Педагог може створювати завдання, що вимагають не лише запам'ятовування, але й критичного аналізу та оцінки інформації.

Інтеграція із сервісами Google (**Docs, Drive, Meet**) створює комплексне цифрове освітнє середовище. Учні можуть спільно працювати над документами, обговорюючи і критично аналізуючи інформацію в реальному часі. Педагог може створювати послідовність завдань, що поступово ускладнюються, дозволяючи учням розвивати критичні навички від простого аналізу до складного синтезу й оцінки.

Таблиця 2.9. Порівняння можливостей цифрових освітніх платформ для розвитку КМ

Платформа	Колаборація	Інтерактивність	Персоналізація	Оцінювання КМ
Google Classroom	Висока (інтеграція з Docs)	Середня	Середня	Добре
MS Teams	Висока (канали, чати)	Висока	Середня	Середнє
Zoom	Середня (breakout rooms)	Висока (опитування)	Низька	Низьке
Canvas/Blackboard	Добра	Середня	Висока	Відмінне
Moodle	Добра	Середня	Висока	Добре

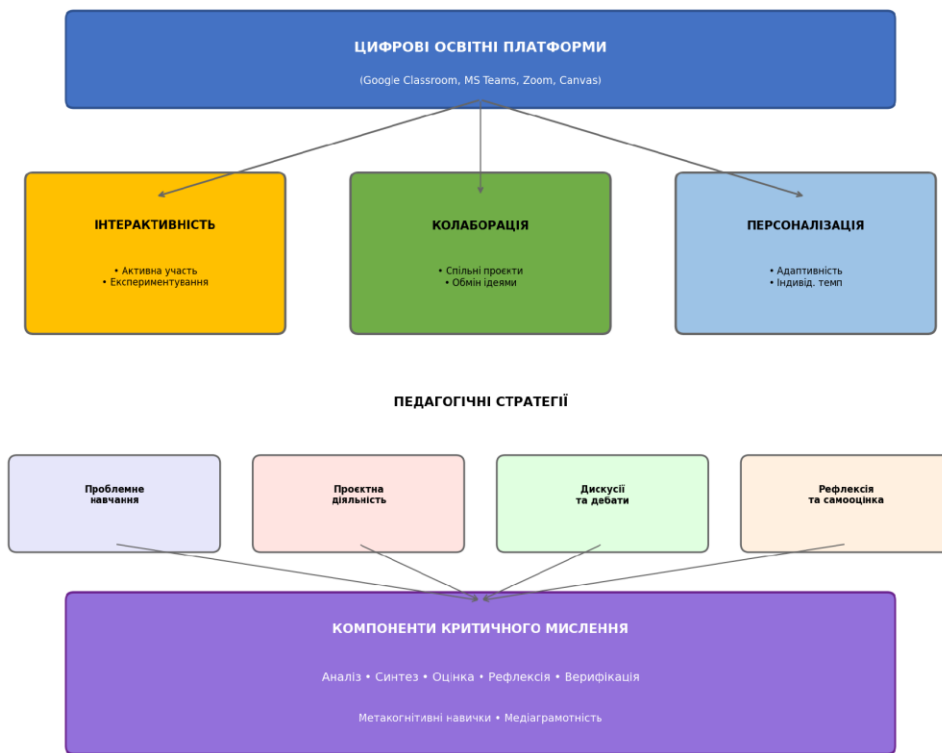


Рисунок 2.10

Microsoft Teams for Education забезпечує комплексні можливості для організації освітнього процесу, включаючи створення віртуальних класів та групової роботи. Функція каналів уможливорює створювати окремі простори для обговорення різних тем, сприяючи глибокому аналізу та критичному обговоренню.

Zoom та інші платформи для відеоконференцій надають можливості для інтерактивних онлайн-занять з дискусіями, дебатами та критичним аналізом різних позицій. Ефективність залежить від правильного використання інтерактивних функцій: опитування, розбиття на групи, віртуальні дошки.

Canvas та Blackboard представляють комплексні системи управління навчанням з широкими можливостями для організації освітнього процесу. Можливість створювати послідовність модулів та завдань допомагає педагогам структурувати освітній процес для поступового розвитку критичних навичок.

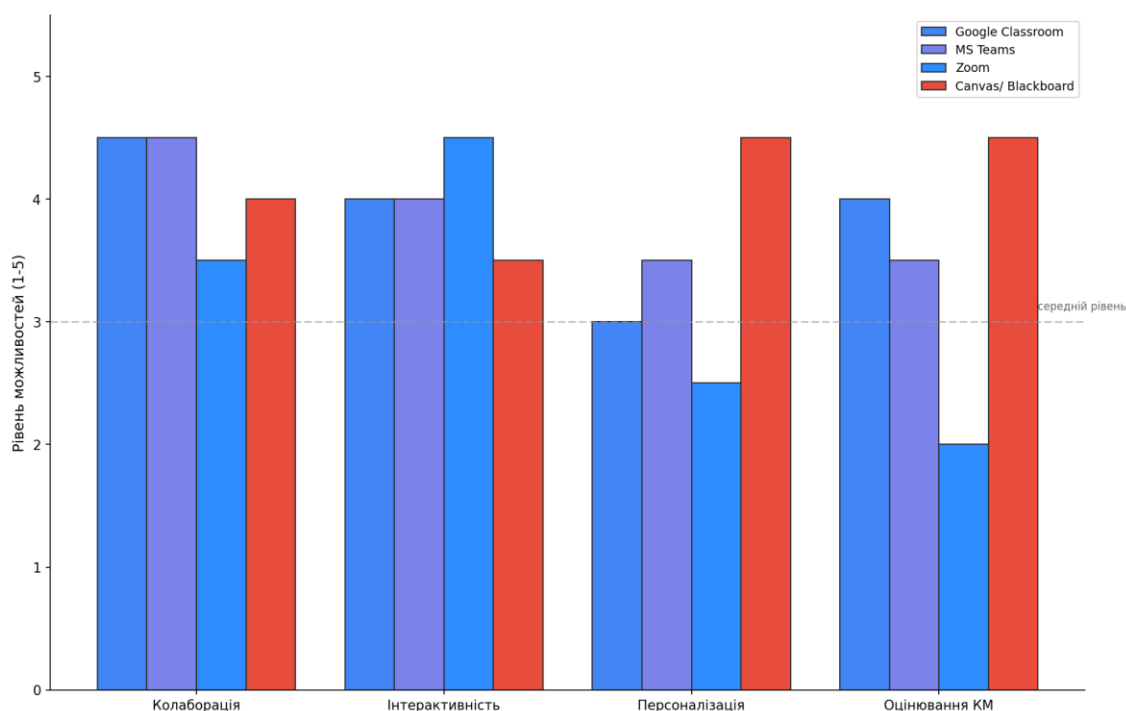


Рисунок 2.11

Цифрові освітні платформи впливають на організацію освітнього процесу, створюючи нові умови для ефективного навчання. Платформи забезпечують системний підхід до організації навчальної діяльності: планування, організація, проведення та оцінювання результатів. Це дає педагогам можливість створювати структуровані навчальні середовища, де кожен елемент оптимізований для розвитку критичного мислення.

Платформи створюють умови для персоналізації освітнього процесу через адаптацію матеріалу до індивідуальних особливостей учнів та забезпечення різноманітності стратегій. Вони можуть автоматично адаптувати складність завдань відповідно до рівня учня, надаючи кожній дитині відповідні умови для роботи на оптимальному рівні складності.

Важливо забезпечити можливості для моніторингу й оцінювання прогресу навчання, самооцінки та критичного аналізу власних досягнень. Коли учні бачать свої результати та прогрес, вони можуть критично аналізувати свої сильні і слабкі

сторони, планувати стратегії поліпшення, що сприяє розвитку метакогнітивних навичок.

Цифрові освітні платформи впливають на розвиток медіаграмотності – здатності критично аналізувати медіаповідомлення та створювати власний контент. Надаючи доступ до різноманітних медіаресурсів та створюючи умови для їхнього критичного аналізу, платформи, слугують дітям засобом не лише споживання контенту, але й розуміння механізмів його створення та впливу.

Медіаграмотність, як підкреслюють вітчизняні дослідники, є необхідною умовою для ефективного критичного мислення в сучасному медіасередовищі [28, с. 56–63].

Цифрові платформи також сприяють розвитку «цифрової грамотності» – здатності ефективно використовувати технології для навчання, комунікації та творчості. Це включає здатність критично аналізувати цифрові ресурси, розуміти їхнє призначення та можливості, ефективно використовувати для досягнення навчальних цілей.

Цифрові платформи суттєво впливають на розвиток колаборативних навичок через забезпечення доступу до спільних цифрових просторів. Дослідження підтверджують, що колаборативна робота в цифровому освітньому середовищі створює унікальні умови для розвитку критичного мислення через необхідність аналізу різних позицій та формування консенсусу [25, с. 78–85].

Коли група учнів працює над спільним проєктом у Google Docs, кожен учасник може бачити внески інших та критично їх оцінювати. Розвиток колаборативних навичок через цифрові платформи є важливим напрямом сучасної медіаосвіти [61, с. 189–196].

Платформи забезпечують можливості для створення «цифрових спільнот практики» – груп учасників, об'єднаних спільними інтересами та цілями. Це включає обмін досвідом, критичний аналіз різних підходів та формування спільних стратегій досягнення навчальних цілей.

Розвиток критичного мислення в цифровій освіті супроводжується низкою викликів: необхідністю подолання «цифрового поверхневого мислення», розвитком здатності до глибокого аналізу в умовах інформаційного перевантаження, формуванням критичного ставлення до цифрових джерел.

Водночас цифрова освіта створює нові перспективи, пов'язані з можливостями персоналізації навчання, створення адаптивних освітніх середовищ та використання інноваційних технологій. Перспективним напрямом є розвиток «цифрової мудрості» – здатності критично оцінювати й ефективно використовувати цифрові технології для навчання та розвитку.

Проведений аналіз засвідчує, що цифрова освіта створює якісно новий контекст для розвитку критичного мислення, який не зводиться до простого перенесення традиційних педагогічних практик у віртуальне середовище. Йдеться про трансформацію самої природи критичного мислення: традиційні компоненти – аналіз, синтез, оцінка, рефлексія – збагачуються специфічними для цифрової епохи вимірами: цифровою верифікацією, алгоритмічною грамотністю, здатністю до інформаційної тріангуляції та метакогнітивною рефлексією щодо власної цифрової діяльності.

Цифрові освітні платформи постають не як нейтральні інструменти доставки контенту, а як повноцінні середовища, що активно формують когнітивні стратегії учнів. Їхня ефективність для розвитку критичного мислення визначається не технічними характеристиками, а педагогічним дизайном – наявністю можливостей для активної взаємодії, колаборації, експериментування та рефлексії. Порівняльний аналіз платформ засвідчує, що кожна з них – Google Classroom, Microsoft Teams, Canvas, Moodle – має специфічні переваги для розвитку окремих компонентів критичного мислення, і мистецтво педагога полягає в їх оптимальному поєднанні.

Ключовим принципом ефективної педагогічної стратегії є комплементарність – взаємодоповнення цифрових та традиційних методів.

Цифрові інструменти оптимізують когнітивне навантаження, забезпечують доступ до різноманітної інформації, створюють можливості для персоналізації та колаборації. Традиційні ж методи забезпечують глибину аналізу, соціальний контекст навчання, емоційну складову педагогічної взаємодії. Жодна із цих складових не може бути повноцінно замінена іншою – їхня синергія є умовою ефективності.

Водночас аналіз виявляє суттєвий виклик: ризик «цифрового поверхневого мислення» – звички до швидкого, але неглибокого опрацювання інформації. Протидією цьому є формування цифрової грамотності не як технічної компетенції, а як інтегральної здатності критично осмислювати цифровий досвід. Це передбачає розуміння алгоритмічної логіки платформ, усвідомлення впливу цифрового середовища на власне мислення, здатність до саморегуляції цифрової діяльності.

Цифрова трансформація освіти відкриває нові горизонти для розвитку критичного мислення, вимагаючи, проте, принципового переосмислення педагогічних підходів. Успішна інтеграція цифрових технологій можлива лише за умови збереження пріоритету розвитку мислення над технологічним інструментарієм. Технології мають слугувати педагогічним цілям, а не підпорядковувати їх собі – і в цьому полягає головний виклик для сучасної освіти.

Висновки до розділу 2

Теоретичний аналіз сучасного інформаційного середовища як чинника формування критичного мислення дітей дає підстави сформулювати такі висновки.

1. Установлено, що цифрові медіа здійснюють амбівалентний вплив на когнітивний розвиток дітей. З одного боку, вони розширюють доступ до різноманітних джерел інформації, створюють умови для активної взаємодії з контентом та використання інтерактивних форм навчання, що позитивно впливає

на розвиток аналітичних здібностей. З іншого, породжують ризики поверхневого опрацювання інформації, зниження концентрації уваги, формування інфоперевантаженості та залежності від алгоритмічної персоналізації. Це актуалізує потребу в системному педагогічному впливі на формування критичного мислення дітей як умови продуктивної взаємодії з цифровим середовищем.

2. Розкрито, що масмедіа залишаються важливим чинником формування мислення дітей, проте їхня роль в умовах цифрової епохи зазнала суттєвої трансформації. Виявлено п'ять основних сфер впливу масмедіа на світогляд дітей: соціальну, політичну, культурну, економічну та екологічну.

Установлено, що традиційні теорії медіавпливу (теорія «всемогутніх медіа», теорія обмежених ефектів, теорія культивування, теорія порядку денного) залишаються методологічно важливими для розуміння сучасних медіапроцесів, проте потребують адаптації до особливостей цифрового середовища з його інтерактивністю, персоналізацією та мультимодальністю.

3. Проаналізовано соціальні мережі як специфічний чинник соціалізації та розвитку критичного мислення дітей. Установлено, що, з одного боку, вони забезпечують можливості для соціальної взаємодії, обміну ідеями, формування власної ідентичності, розвитку комунікативних навичок; з іншого – породжують виклики у вигляді ефекту інформаційної бульбашки, мови ворожнечі, кібербулінгу, формування нереалістичних соціальних еталонів. Це зумовлює потребу в цілеспрямованому педагогічному супроводі взаємодії дітей із соціальними мережами, формуванні у них здатності розпізнавати маніпулятивні впливи, критично оцінювати інформацію та конструктивно вибудовувати соціальні зв'язки в онлайн-середовищі.

4. Обґрунтовано принципову роль критичного мислення як ключової компетентності в умовах цифрової освіти. Цифрові освітні платформи постають не як нейтральні інструменти доставки контенту, а як повноцінні середовища, що активно формують когнітивні стратегії учнів. Систематизовано основні теоретичні

підходи до цифрового навчання (теорія змішаного навчання М. Хорна та Х. Стейкера, теорія когнітивного навантаження Дж. Свеллера, конструктивістська теорія Ж. Піаже та О. Савченко, теорія коннективізму Дж. Сіменса, теорія самоспрямованого навчання М. Ноулза, концепція цифрових аборигенів М. Пренскі), кожен з яких має специфічне значення для розвитку критичного мислення дітей.

5. Установлено, що ефективна педагогічна стратегія розвитку критичного мислення у цифровому середовищі базується на принципі комплементарності – взаємодоповненні цифрових та традиційних методів. Цифрові інструменти оптимальні для розширення доступу до інформації, мультимодальної подачі матеріалу, забезпечення зворотного зв'язку та індивідуалізації навчання; традиційні методи зберігають свою цінність для глибокого осмислення, формування ціннісних орієнтацій та міжособистісної взаємодії. Виявлено суттєвий виклик – ризик «цифрового поверхневого мислення», протидія якому потребує цілеспрямованої педагогічної роботи з формування навичок глибокого читання, рефлексивного аналізу та критичної оцінки інформації.

Здійснений у другому розділі аналіз сучасного інформаційного середовища як чинника формування критичного мислення створює теоретичне підґрунтя для обґрунтування педагогічних умов та розроблення методичних рекомендацій, що є предметом розгляду наступного розділу.

РОЗДІЛ 3.
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

3.1. Обґрунтування педагогічних умов створення сприятливого освітнього середовища для формування критичного мислення дітей

Створення сприятливого освітнього середовища для формування критичного мислення є фундаментальною умовою ефективності педагогічного процесу. Якість цього середовища визначає не лише технічну можливість використання цифрових ресурсів, але й психологічні умови, за яких діти навчаються аналізувати інформацію, ставити запитання та формулювати власні судження. Досвід практичної роботи показує, що навіть при наявності сучасного технічного оснащення ефективність формування критичного мислення залишається низькою, якщо не створені відповідні психолого-педагогічні умови.

На основі аналізу наукових джерел [144; 125; 77] визначили, що сприятливе освітнє середовище охоплює три ключові аспекти:

- 1) гарантування безпеки (фізичної та психологічної);
- 2) доступність різноманітних ресурсів (традиційних та цифрових);
- 3) створення можливостей для колаборативної роботи та діалогу.

Розглянемо кожен із них детальніше. Перший аспект стосується безпеки – як фізичної, так і психологічної. Діти повинні відчувати, що їхня думка має значення, що помилка є частиною освітнього процесу, а не привід для критики чи приниження. Це створює основу для експериментування та пошуку, оскільки діти не бояться висловлювати незвичні ідеї або ставити складні запитання.

Другий аспект пов'язаний з доступністю різноманітних ресурсів – традиційних (книги, навчальні матеріали) та цифрових (комп'ютери, планшети, інтернет-ресурси). Важлива не лише наявність цих ресурсів, але і така їхня організація, щоб діти могли самостійно знаходити потрібну інформацію, порівнювати різні джерела та оцінювати їхню достовірність. Це вимагає ретельного планування і структурування навчального простору.

Третій аспект стосується можливостей для колаборативної роботи та діалогу. Критичне мислення розвивається не в ізоляції, а в процесі обговорення, де діти можуть вислуховувати різні погляди, критично їх оцінювати та формулювати власні аргументовані позиції. Це вимагає створення фізичного і соціального простору для групової роботи, дискусій та спільних проєктів. Як зазначає С. Терно, діалогова форма навчання є однією з найефективніших для формування критичного мислення [189].

Філософська основа створення такого сприятливого освітнього середовища базується на принципах гуманістичної педагогіки, яка розглядає дитину активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до самостійного мислення та творчого самовираження. Цей підхід виходить з того, що кожна дитина має унікальний потенціал, який може розкритися лише в умовах, що сприяють її розвитку, а не обмежують його жорсткими рамками. П. Фрейре наголошує, що формування критичної свідомості можливе лише за умов діалогічної взаємодії [201].

Гуманістична педагогіка вимагає переосмислення традиційної ролі вчителя як єдиного джерела знань. У сучасних умовах, коли інформація стала легко доступною, роль педагога зміщується від транслятора знань до фасилітатора освітнього процесу. Вчитель створює умови, в яких дитина сама конструює своє розуміння світу, а не просто сприймає готові істини. Це вимагає принципово іншого підходу до організації освітнього середовища – такого, що забезпечує простір для дослідження, експериментування та конструктивного діалогу.

Конструктивістська парадигма освіти, розроблена Ж. Піаже та розвинена в працях Г. Костюка й С. Максименка [303; 77; 101], підтверджує, що знання не передається готовим – його дитина конструює у процесі активної взаємодії з навколишнім середовищем. Це означає, що освітнє середовище повинно створювати умови для активного дослідження, де діти можуть експериментувати з різними підходами до розв’язання проблем, обговорювати свої думки з однолітками та дорослими, формувати власне розуміння на основі свого досвіду.

Особливо це помітно при роботі з цифровими технологіями. Діти не просто використовують технічні пристрої як інструменти – вони експериментують, знаходять нові способи їх використання, діляться відкриттями з однокласниками. Це природний процес конструювання знань, який відбувається, коли середовище дозволяє це робити. Завдання педагога полягає у тому, щоб так структурувати цей процес, аби він сприяв не лише технічній грамотності, але й розвитку критичного мислення.

Створення такого середовища вимагає ретельного планування та організації. Це не означає просто надання дітям доступу до технологій з інструкцією «робіть що хочете». Навпаки, це вимагає розробки структурованих завдань, які водночас дають простір для творчості та самостійного дослідження. Наприклад, замість демонстрації готової презентації про тварин, ефективніше запропонувати дітям самостійно знайти інформацію в різних джерелах, порівняти їх, обговорити надійність джерел та створити власну презентацію з обґрунтуванням вибору матеріалів. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню конкретних знань, але й розвитку навичок критичного аналізу інформації і аргументації власних позицій. Відповідно до технології А. Кроуфорд та ін., структура уроку з розвитку критичного мислення має включати три фази: виклик, осмислення та рефлексію [94].

Реалізація такого підходу потребує відповідної технічної інфраструктури, яка є матеріальною основою цифрового освітнього середовища, без якої

неможлива ефективна робота з формування критичного мислення засобами цифрових технологій. Важливо розуміти, що технічне оснащення не є самоціллю – воно має служити педагогічним цілям і створювати умови для активного дослідження, аналізу та творчості. Досвід показує, що навіть обмежене технічне оснащення може бути ефективним, якщо правильно інтегроване в освітній процес та використовується з урахуванням педагогічних принципів.

Апаратне забезпечення становить фізичну основу цифрового середовища. Комп'ютери та планшети забезпечують доступ до цифрових ресурсів та надають можливість працювати з різноманітними форматами інформації – текстом, зображеннями, відео, аудіо. Інтерактивні дошки створюють умови для колективної роботи та візуалізації складних концепцій, що особливо важливо для школярів, які потребують наочності для розуміння абстрактних понять.

Критичним аспектом є не лише наявність технічних засобів, але й їхня кількість та організація. Оптимальним вважається співвідношення, коли на кожних два-три учні припадає один пристрій, що дозволяє організувати роботу в малих групах та сприяє розвитку колаборативних навичок. Важливо також враховувати санітарно-гігієнічні вимоги – розмір екранів, якість зображення, зручність використання. Технічна підтримка та регулярне оновлення обладнання забезпечують стабільність роботи і надають можливість використовувати сучасні освітні ресурси.

Програмне забезпечення визначає функціональні можливості цифрового середовища. Освітні платформи, такі як Google Classroom або Microsoft Teams for Education, забезпечують структуровану організацію освітнього процесу, допомагаючи вчителю розподіляти завдання, надавати зворотний зв'язок та відстежувати прогрес учнів. Інструменти для створення контенту – текстові редактори, програми для створення презентацій, відеоредактори – дають дітям можливість не лише споживати інформацію, але й створювати власний контент, що є важливим елементом розвитку критичного мислення.

Особливе значення мають інструменти для колаборативної роботи, які дозволяють дітям працювати разом над спільними проєктами навіть на відстані. Це може бути спільна робота над документами в реальному часі, обговорення в онлайн-форумах, створення спільних презентацій або відеопроєктів. Такі інструменти сприяють розвитку навичок критичного аналізу різних поглядів, аргументації власних позицій та формування консенсусу щодо спільних рішень.

Програми для аналізу даних та візуалізації інформації дають змогу дітям працювати з реальними даними, аналізувати їх, знаходити закономірності та робити висновки. Це особливо важливо для розвитку критичного мислення, оскільки так вони навчаються не просто приймати інформацію на віру, а аналізувати її, перевіряти та формулювати власні судження на основі об'єктивних даних.

Мережева інфраструктура забезпечує зв'язність цифрового середовища та доступ до зовнішніх ресурсів. Швидкий і стабільний інтернет-зв'язок – це необхідна умова для використання хмарних сервісів, онлайн-платформ та доступу до різноманітних цифрових ресурсів. Важливо забезпечити достатню пропускну здатність мережі, щоб одночасна робота багатьох користувачів не спричиняла технічні проблеми, які можуть перервати освітній процес та знизити мотивацію дітей.

Локальні мережі дають змогу організувати внутрішньошкільне спілкування та обмін інформацією без необхідності виходу в глобальний інтернет. Це може бути корисним для створення закритих освітніх просторів, де діти мають можливість безпечно обмінюватися матеріалами та спільно працювати над проєктами. Така організація також дозволяє краще контролювати доступ до контенту та гарантувати безпеку школярів.

Безпека мережевих з'єднань є критично важливою, особливо при роботі із школярами. Це включає захист від небажаного контенту, вірусів та інших загроз, а також забезпечення приватності учнів. Використання систем фільтрації контенту,

антивірусного захисту та налаштування приватності – необхідні елементи технічної інфраструктури, які слугують створенню безпечного середовища для навчання.

Інформаційне забезпечення виступає ключовим компонентом цифрового освітнього середовища, оскільки саме доступ до різноманітних джерел інформації створює умови для розвитку критичного мислення. Важлива не лише наявність інформації, але й її різноманітність, якість і така організація, щоб діти навчалися порівнювати різні погляди, оцінювати достовірність джерел та формулювати власні аргументовані позиції.

Різноманітність джерел інформації має принципове значення для формування критичного мислення [18]. Коли діти мають доступ лише до одного джерела або до тих, які виражають однакові погляди, то вони не можуть порівняти, проаналізувати різні підходи та зробити власний висновок. І, навпаки, наявність різноманітних джерел – наукових, публіцистичних, художніх – створює умови для критичного аналізу, де діти навчаються виявляти різниці в підходах, оцінювати аргументи, формулювати власні позиції. Власне тому Л. А. Києнко-Романюк підкреслює важливість залучення до роботи множинних джерел інформації [69, с. 68–70].

Електронні бібліотеки забезпечують доступ до широкого спектру літератури різних жанрів, напрямів та епох, а отже, діти можуть ознайомитися з різними поглядами на одну і ту саму проблему, історичними контекстами та культурними перспективами, що є важливим для формування багатогранного розуміння світу. Особливе значення має наявність літератури, яка безпосередньо стимулює критичне мислення – це можуть бути твори, що піднімають складні етичні питання, представляють різні думки щодо певного питання або вимагають від читача активного аналізу й інтерпретації.

Важливо, щоб електронні бібліотеки містили не лише художню, але й довідкову літературу, науково-популярні та періодичні видання. Це створює

можливість для роботи з різними типами текстів, кожен з яких має свої особливості та вимагає різних стратегій читання і аналізу. Наприклад, робота з науково-популярним текстом вимагає виділення фактів та гіпотез, тоді як аналіз художнього твору потребує розуміння символіки та інтерпретації.

Наукові бази даних забезпечують доступ до актуальної наукової інформації та дозволяють дітям ознайомитися із сучасними дослідженнями у різних галузях знань. Це особливо важливо для формування наукового світогляду, оскільки діти навчаються розрізняти наукові дослідження від популярних уявлень, розуміти методологію наукового пізнання та критично оцінювати результати досліджень.

Робота з науковими базами даних також слугує прищепленню дітям навичок пошуку інформації, оцінки релевантності джерел та синтезу знань з різних досліджень. Це важливо для розвитку критичного мислення, оскільки діти навчаються не просто знаходити інформацію, але й аналізувати її, порівнювати різні дослідження та формулювати власні висновки на основі об'єктивних даних. Важливо, щоб вони розуміли, що наукове знання не є статичним – воно розвивається, і різні дослідження можуть давати різні результати, що вимагає критичного аналізу й обґрунтування власних позицій.

Освітні платформи надають структуровані навчальні матеріали, організовані відповідно до навчальних програм та педагогічних принципів. Це забезпечує систематичність навчання та допомагає педагогам інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес. Однак важливо, щоб ці матеріали не були просто електронною версією традиційних підручників, а використовували можливості цифрового середовища для створення інтерактивних завдань, які вимагають від дітей активного аналізу, синтезу й оцінки.

Інтерактивні завдання на освітніх платформах можуть включати аналіз складних ситуацій, розв'язання проблем, порівняння різних поглядів, оцінку аргументів. Такі завдання сприяють розвитку критичного мислення, оскільки вимагають від дітей не лише запам'ятовування інформації, але й її активного

застосування, аналізу та синтезу. Важливо, щоб завдання мали різні рівні складності та дозволяли дітям працювати в індивідуальному темпі, що сприяє розвитку метакогнітивних навичок і здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Можливості для самостійного навчання, які надають освітні платформи, також важливі для розвитку критичного мислення. Коли діти мають можливість самостійно вибирати теми для дослідження, знаходити інформацію та формулювати власні висновки, вони навчаються брати відповідальність за власне навчання та розвивають навички самостійного мислення. Це вимагає від педагога ретельного планування та підтримки, щоб пересвідчитись, що самостійна робота справді сприяє розвитку критичного мислення, а не просто перетворюється на механічне виконання завдань.

Ще одним немаловажним аспектом інформаційного забезпечення є навчання дітей навичок оцінки достовірності джерел. У сучасному інформаційному середовищі, де легко поширюється дезінформація, діти повинні навчитися розпізнавати надійні джерела, перевіряти факти та критично оцінювати інформацію. Це вимагає спеціальної роботи з дітьми, під час якої вони навчаються використовувати різні критерії для оцінки джерел – авторство, дата публікації, наявність посилань на інші джерела, відповідність інформації з інших надійних джерел. Як зазначає М. Вайнштейн, здатність розрізняти достовірну та маніпулятивну інформацію є ключовою навичкою сучасної людини [22, с. 49–52].

Однак навчання таких навичок можливе лише в умовах, де діти не бояться висловлювати сумніви, ставити запитання, критично оцінювати навіть авторитетні джерела. Саме тому безпечне психологічне середовище є найважливішим компонентом сприятливого освітнього простору для формування критичного мислення, оскільки саме воно визначає, чи діти готові ризикувати, висловлюючи незвичні ідеї, ставлячи складні запитання або відстоюючи позиції, що відрізняються від думки більшості. Технічне оснащення та інформаційні ресурси

можуть бути найсучаснішими, але якщо психологічне середовище не сприяє відкритості й експериментуванню, ефективність формування критичного мислення залишається низькою.

Атмосфера довіри формується не миттєво – це результат послідовної роботи педагога, який демонструє повагу до особистості кожної дитини, готовність вислухати її думку навіть тоді, коли вона здається незвичною або незрозумілою. Це означає, що педагог повинен уникати негативних реакцій на помилки, незвичні питання або альтернативні підходи до розв’язання проблем. Навпаки, такі прояви доцільно розглядати як можливість для навчання та дослідження, а не як привід для критики.

Важливим аспектом створення атмосфери довіри є демонстрація педагогом власної готовності до помилок та навчання. Коли вчитель відкрито визнає, що не знає відповіді на якесь питання, або коли він показує, як можна знайти відповідь разом з дітьми, це створює модель поведінки, де незнання є не приводом для сорому, а можливістю для дослідження. Це особливо важливо в умовах цифрового середовища, де інформація постійно змінюється, і навіть дорослі не можуть знати все.

Атмосфера довіри створюється через послідовну демонстрацію поваги до думки кожної дитини, незалежно від того, наскільки вона відрізняється від очікуваної або від думки більшості. Ми говоримо не про те, що педагог повинен погоджуватися з усіма думками дітей – навпаки, важливо вчити дітей критично аналізувати власні ідеї та думки інших. Однак це має відбуватися в атмосфері взаємної поваги, де різні погляди розглядаються як можливість для навчання, а не як привід для конфлікту.

Створення умов, за яких кожна дитина може почуватися безпечно та впевнено при висловлюванні власних думок, вимагає від педагога ретельно планувати навчальні ситуації. Наприклад, замість того, щоб одразу оцінювати відповіді дітей як правильні або неправильні, ефективніше створити простір для

обговорення, де різні думки можуть бути вислухані та проаналізовані. Це дає дітям змогу не лише висловлювати свої погляди, але й навчатися їх аргументувати, слухати критику та переглядати свої позиції на основі нової інформації.

Конструктивний діалог є основою розвитку критичного мислення, оскільки саме в процесі обговорення діти навчаються аналізувати різні погляди, оцінювати аргументи та формулювати власні позиції. Організація дискусій вимагає від педагога не лише технічних навичок модерації, але й глибокого розуміння того, як створити умови, за яких діти відчують себе достатньо безпечно для відкритого висловлювання думок, але водночас досить мотивовані для критичного аналізу позицій однолітків.

Важливо, щоб дискусії не перетворювалися на змагальні ситуації, де мета полягає у перемозі над опонентами. Навпаки, метою має бути спільне дослідження проблеми, де різні позиції розглядаються як різні перспективи, які можуть доповнити одна одну. Це вимагає від педагога навчати дітей вміти активно слухати, формулювати питання для уточнення позицій інших та пошуку спільних елементів у різних підходах.

Конструктивний діалог також вимагає навчити дітей правил ведення дискусії – як висловлювати критику, не ображаючи інших, як відстоювати власну позицію, не нав'язуючи її, як знаходити компроміси, не відмовляючись від власних принципів. Ці навички формуються поступово, через практику та рефлексію, і, зрозуміло, вимагають постійної підтримки з боку педагога.

Схвалення ініціативи проявляється у готовності педагога підтримати дітей у їхніх пошуках альтернативних рішень та творчих підходах до розв'язання проблем, навіть коли вони здаються незвичними або не відповідають традиційним методам. Це не означає, що педагог повинен приймати будь-які ідеї без критики – навпаки, важливо вчити дітей оцінювати ефективність різних підходів та

обґрунтовувати свій вибір. Однак це має відбуватися в атмосфері підтримки й зацікавленості, а не критики та відкидання.

Створення умов для експериментування та дослідження вимагає від педагога готовності дозволити дітям робити помилки і навчатися на них. Це особливо важливо в контексті цифрового середовища, де школярі можуть швидко експериментувати з різними підходами, бачити результати та коригувати свої дії. Замість того, щоб одразу виправляти помилки дітей, ефективніше подбати, щоб вони мали змогу самотійно виявити проблеми, проаналізувати їхні причини та знайти спосіб розв'язання.

Творче самовираження виступає важливим елементом розвитку критичного мислення, оскільки дозволяє дітям не лише аналізувати уже сформовані ідеї, але й висловлювати власні. Це може включати створення власних проєктів, написання текстів, створення відео або інших форм медіаконтенту, де діти можуть висловити своє розуміння проблеми та запропонувати власні рішення. Важливо, щоб педагог підтримував такі ініціативи, навіть коли вони не відповідають стандартним форматам або очікуванням, оскільки саме в таких ситуаціях діти найбільш активно розвивають критичне мислення.

Однак підтримка такого творчого самовираження та створення сприятливого середовища для розвитку критичного мислення потребують ретельної організації і методичного підходу. Організаційно-методичні аспекти визначають практичну реалізацію створення сприятливого освітнього середовища та забезпечують системний підхід до формування критичного мислення. Технічна інфраструктура, інформаційне забезпечення та психологічне середовище стають ефективними лише тоді, коли правильно інтегровані в організований освітній процес, який враховує специфіку розвитку критичного мислення у дітей молодшого віку.

Ефективна організація вимагає ретельного планування та координації всіх компонентів освітнього процесу – від розробки навчальних програм до організації конкретних навчальних ситуацій. Мова йде не про жорстку стандартизацію, а

навпаки – створення гнучкої системи, яка допомагає адаптуватися до потреб конкретних дітей та груп, зберігаючи при цьому системність і послідовність навчання.

Планування освітнього процесу є основою ефективної організації, оскільки саме на цьому етапі визначаються цілі, завдання та методи роботи, які будуть сприяти розвитку критичного мислення. Важливо при плануванні враховувати не лише зміст навчального матеріалу, але й процеси, які відбуватимуться під час навчання – як діти будуть обробляти інформацію, які питання виникатимуть, які дискусії можуть розгорнутися.

Вікові особливості дітей вимагають особливого підходу до планування. Діти цього віку ще не мають повністю сформованих навичок абстрактного мислення, тому завдання, спрямовані на розвиток критичного мислення, мають бути конкретними та пов'язаними з життєвим досвідом дітей. Однак це не означає спрощення – радше, навпаки, саме через конкретні ситуації діти можуть навчатися застосовувати критичне мислення до складних проблем.

Індивідуальні здібності та потенціал кожної дитини також важливо враховувати при плануванні. Це не обов'язково буде означати створення окремих програм для кожної дитини, але вимагає гнучкості в підході. В такому випадку педагог може адаптувати завдання до рівня конкретних дітей, а отже, всі вони матимуть можливість розвивати критичні навички на доступному для них рівні.

Розробка навчальних програм та планів уроків повинна включати не лише перелік тем та завдань, але й чітке визначення того, які саме навички критичного мислення будуть розвиватися на кожному етапі. Це можуть бути навички аналізу інформації, оцінки джерел, формулювання власних позицій, аргументації та інші. Важливо, щоб ці навички розвивалися послідовно – від простих до складніших, створюючи основу для подальшого розвитку.

Система завдань має бути різноманітною та включати завдання різного рівня складності. Це дозволяє дітям працювати в зоні найближчого розвитку, де

завдання є достатньо складними, щоб викликати інтерес та активність, але не настільки складними, щоб викликати фрустрацію. Важливо також забезпечити можливість для дітей вибирати завдання відповідно до своїх інтересів та здібностей, що сприяє їхній мотивації і активності.

Організація навчальної діяльності вимагає використання різноманітних форм роботи, які стимулюють активне мислення та критичний аналіз проблем. Традиційні форми роботи, де вчитель передає інформацію, а учні її сприймають, не сприяють розвитку критичного мислення, оскільки учні залишаються пасивними споживачами інформації.

Наочне узагальнення форм організації навчальної діяльності подано на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Форми організації навчальної діяльності з формування критичного мислення

Проблемні методи навчання створюють ситуації, у яких діти стикаються з проблемами, які не мають очевидних рішень, а тому вони повинні самостійно

аналізувати ситуацію, шукати різні підходи до розв'язку, обґрунтовувати свій вибір. Це може передбачати роботу з реальними проблемами з життя дітей, аналіз складних ситуацій з книг або фільмів, або створення штучних проблемних ситуацій, які вимагають критичного аналізу.

Проектна діяльність дає змогу дітям працювати над складними завданнями протягом тривалого часу, що вимагає планування, аналізу інформації, співпраці з іншими та рефлексії над результатами. Це особливо ефективно в контексті цифрового середовища, де вони можуть використовувати різні технології для збирання інформації, створення продуктів та спілкування з однолітками. Важливо, щоб проекти були справді складними та вимагали від дітей критичного мислення, а не просто механічного виконання інструкцій.

Дискусії та дебати створюють умови для активного обговорення різних поглядів, де діти повинні не лише висловлювати власні думки, але й аналізувати аргументи інших, знаходити слабкі місця в позиціях опонентів та формувати контраргументи. Це вимагає від педагога ретельного планування – вибору тем, які є актуальними для дітей передбачають можливість різних поглядів, організації структури дискусії та забезпечення того, щоб всі мали можливість взяти участь.

Взаємозв'язок методів формування критичного мислення та відповідних навичок унаочнено на рис. 3.2.

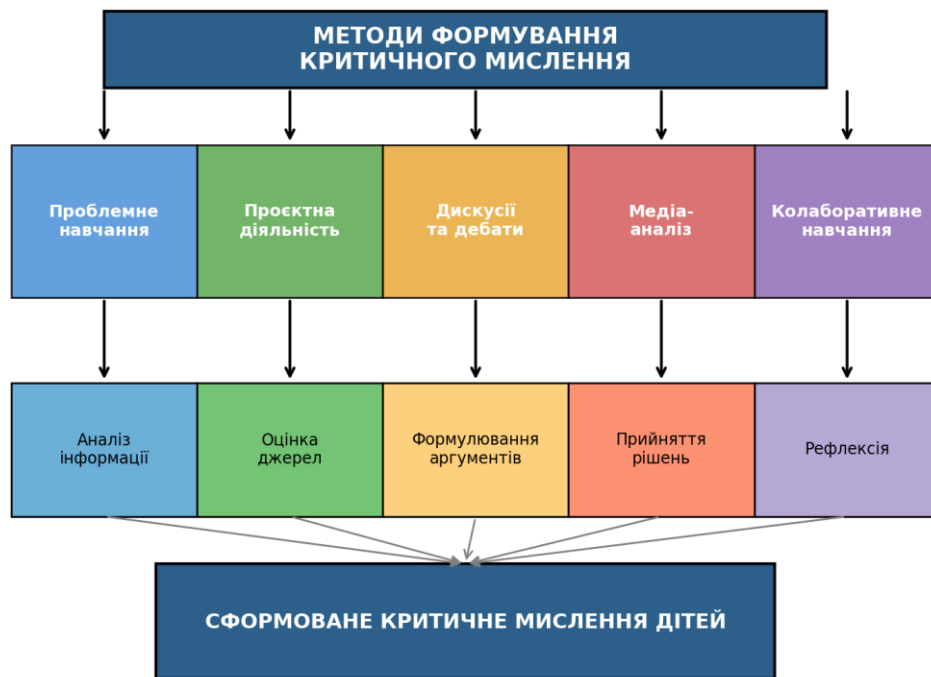


Рис. 3.2. Методи формування критичного мислення дітей та відповідні навички

Створення умов для ефективного формування критичного мислення передбачає організацію фізичного і соціального простору, який сприяє активній роботі та взаємодії. Робочий простір повинен бути організований у такий спосіб, щоб діти могли легко переходити від індивідуальної роботи до групової, від роботи з технологіями до обговорення, від формального навчання до неформального дослідження.

Сприятливий психологічний клімат, про який йшлося раніше, також є важливою умовою ефективної організації. Це включає не лише атмосферу довіри та підтримки, але й чіткі правила та очікування, які допомагають дітям розуміти, що від них очікується, і створюють відчуття структурованості та передбачуваності, необхідні для почуття безпеки.

Забезпечення необхідних ресурсів – це не лише технічне оснащення та інформаційні ресурси, але й час, простір і підтримка, необхідні для ефективної роботи. Це може включати виділення достатньої кількості часу для складних

завдань, створення фізичного простору для різних форм роботи, а також забезпечення підтримки з боку педагога та інших дорослих, коли діти стикаються з труднощами.

Реальне створення таких умов вимагає від педагога не лише технічних навичок організації, але й глибокого розуміння того, як різні аспекти організації впливають на розвиток критичного мислення, а також здатності адаптувати організацію до конкретних потреб та ситуацій. Однак для того, щоб визначити, чи ефективна організація та чи потрібні корективи, необхідно систематично відстежувати й оцінювати якість створеного середовища. Моніторинг та оцінювання якості освітнього середовища виступає необхідною умовою ефективного формування критичного мислення, оскільки дозволяють визначити, чи створені умови дійсно сприяють розвитку критичних навичок, чи потребують корекції. Без систематичного відстеження і аналізу ефективності середовища неможливо визначити, які компоненти працюють добре, а які потребують удосконалення, що призводить до неефективного використання ресурсів та низької результативності педагогічної роботи.

Важливо розуміти, що моніторинг та оцінювання не є одноразовою подією, а безперервним процесом, який має відбуватися протягом усього навчального року. Це уможлиблює виявляти проблеми на ранніх етапах та вносити корективи до того, як вони стануть критичними. Крім того, постійне відстеження дозволяє бачити динаміку змін та оцінювати ефективність впроваджених удосконалень.

Систематичне спостереження за ефективністю освітнього середовища включає моніторинг різних аспектів освітнього процесу. Рівень задоволеності дітей може бути індикатором того, чи створені умови для комфортної роботи, чи вони відчувають себе безпечно та впевнено. Це можна визначати через спостереження за їхньою поведінкою під час занять, готовністю брати участь у дискусіях, ставити запитання та висловлювати власні думки. Також важливо збирати зворотний зв'язок від дітей – це можна організувати через регулярні

обговорення, де вони можуть висловити свої думки про те, що їм подобається в навчанні, а що можна і треба удосконалити.

Ефективність навчальної діяльності може оцінюватися через аналіз результатів роботи дітей – чи вони демонструють розвиток критичних навичок, чи їхні відповіді стають більш аргументованими, чи вони навчаються аналізувати різні погляди. Це вимагає ретельного документування – збереження прикладів робіт дітей, записів дискусій, спостережень за тим, як учні підходять до розв’язання проблем. Така документація дає можливість не лише відстежувати прогрес, але й бачити конкретні приклади того, як розвивається критичне мислення у дітей.

Якість взаємодії між учасниками освітнього процесу також є важливим індикатором ефективності середовища. Це включає спостереження за тим, як діти взаємодіють один з одним під час групової роботи, чи готові вони вислуховувати різні погляди, чи створюють атмосферу взаємної поваги та підтримки. Також важлива взаємодія між педагогом та дітьми – чи створює педагог умови для відкритого діалогу, чи діти відчують, що їхня думка має значення.

Оцінювання впливу освітнього середовища на розвиток критичного мислення вимагає аналізу рівня розвитку критичних навичок у дітей. Серед іншого, сюди можна віднести оцінювання їхньої здатності аналізувати інформацію з різних джерел, оцінювати їхню достовірність, формулювати власні аргументовані позиції, критично аналізувати думки інших та переглядати власні позиції на основі нової інформації. Важливо, щоб таке оцінювання відбувалося не лише через формальні тести, але й через спостереження за реальною поведінкою дітей під час навчальної діяльності.

Ефективність педагогічних методів може оцінюватися через аналіз того, які методи найбільш сприяють розвитку критичного мислення у конкретних дітей та груп. Це вимагає експериментування з різними підходами, ретельного відстеження результатів та адаптації методів відповідно до спостережень. Важливо розуміти,

що немає універсальних методів, які працюють однаково добре для всіх дітей – ефективність залежить від конкретного контексту, віку дітей, їхніх індивідуальних особливостей та багатьох інших факторів.

Якість організації освітнього процесу також потребує оцінювання – чи всі компоненти середовища правильно інтегровані, чи технічна інфраструктура працює ефективно, чи інформаційні ресурси доступні та різноманітні, чи психологічний клімат сприяє відкритості й експериментуванню. Для цього потрібно використати комплексний підхід, де оцінюються не лише окремі компоненти, але й їхня взаємодія та загальний вплив на розвиток критичного мислення.

Внесення коректив для поліпшення умов формування критичного мислення має базуватися на результатах моніторингу й оцінювання, а не на інтуїтивних припущеннях. Це означає, що рішення про зміни мають бути обґрунтовані даними, які показують, що конкретні аспекти середовища не працюють ефективно або можуть бути поліпшені.

Адаптація педагогічних методів може включати зміну підходів до організації дискусій, модифікацію завдань для кращого розвитку критичних навичок, впровадження нових форм роботи, більш ефективних для конкретних дітей. Важливо, щоб такі зміни не були хаотичними, а становили частину продуманої стратегії, яка враховує специфіку розвитку критичного мислення та потреб конкретних дітей.

Оновлення технічної інфраструктури може бути необхідним, якщо спостереження показують, що наявне обладнання не дозволяє ефективно реалізувати педагогічні цілі, або якщо з'являються нові технології, які можуть значно поліпшити можливості для розвитку критичного мислення. Однак важливо, щоб такі оновлення були обґрунтованими та не перетворювалися на переслідування найновіших технологій без урахування їхньої реальної педагогічної цінності.

Поліпшення психологічного клімату може вимагати змін у підходах до спілкування з дітьми, організації навчальних ситуацій, створення додаткових можливостей для підтримки та заохочення. Це може включати навчання педагогів нових підходів до роботи з дітьми, створення додаткових механізмів підтримки дітей, які потребують особливої уваги, або зміни в організації простору та часу для кращого сприяння відкритості та експериментуванню.

Отже, створення сприятливого освітнього середовища для формування критичного мислення є складним і багатогранним процесом, що потребує комплексного підходу до організації всіх компонентів освітнього процесу. Зокрема, сюди входить створення відповідної технічної інфраструктури, забезпечення різноманітності інформаційних ресурсів, формування сприятливого психологічного клімату й організацію ефективної педагогічної діяльності, що сприяє розвитку критичного мислення у дітей. Однак навіть найкраще сплановане середовище потребує постійного моніторингу й оцінювання задля того, аби переконатися, що воно дійсно сприяє розвитку критичного мислення, і, отже, внести корективи на основі реальних спостережень та даних, а не припущень.

3.2. Дослідження стану використання інформаційних ресурсів у створенні сучасного освітнього середовища

З метою виявлення актуального стану використання інформаційних ресурсів у створенні сучасного освітнього середовища ми впродовж 2024–2025 років провели емпіричне дослідження, у якому взяли участь різні вікові групи учнів, педагогічних працівників та батьків.

Дослідження проводилося на базі таких закладів освіти: заклад дошкільної освіти № 18 «Сонечко» Дрогобицької міської ради, заклад дошкільної освіти № 25 Дрогобицької міської ради, заклад загальної середньої освіти ліцей № 2 Дрогобицької міської ради, заклад загальної середньої освіти ліцей № 4 Дрогобицької міської ради, Стебницький ліцей № 7, Трускавецький ліцей № 1, Тернопільський ліцей № 7. Загалом у ньому взяли участь 510 респондентів, серед яких – 80 батьків дітей дошкільного віку (5–6 років), 120 учнів молодшого шкільного віку (1–4 класи), 100 учнів шкільного віку (5–9 класи), 60 педагогічних працівників та 150 батьків учнів початкової і середньої школи.

Для проведення дослідження було розроблено п'ять анкет, адаптованих до вікових та соціальних особливостей кожної категорії респондентів (див. Дод. Д). Зокрема, для дітей дошкільного віку, які з огляду на свої вікові особливості не можуть самостійно відповідати на анкетні запитання, опитування проводилося опосередковано – через батьків.

Анкети для учнів молодшого шкільного та середнього шкільного віку відрізняються мовою формулювання запитань, складністю варіантів відповідей та глибиною аналітичного компонента. Анкета для педагогів спрямовувалася на виявлення стану практичної реалізації медіаосвітніх технологій в освітньому процесі, а анкета для батьків – на з'ясування рівня медіакомпетентності сімейного середовища та готовності до співпраці зі школою у формуванні критичного мислення дітей.

Мета та питання опитування були пов'язані з реалізацією низки завдань, а саме: виявленням характеру та інтенсивності взаємодії дітей різного віку з інтернет-медіа; з'ясуванням рівня сформованості ключових компонентів критичного мислення (аналітичності, рефлексивності, емпіричності) у роботі з медіаінформацією; визначенням рівня медіакомпетентності педагогічних працівників і готовності до системного впровадження медіаосвітніх технологій; аналізом особливостей сімейної медіаосвіти та залученості батьків до формування критичного мислення дітей; виявленням проблемних аспектів, що потребують педагогічного впливу через створення обґрунтованих педагогічних умов.

Розглянемо результати опитування батьків дітей дошкільного віку (5–6 років, 80 респондентів). Як засвідчили результати анкетування, переважна більшість дошкільнят мають систематичний доступ до інтернет-медіа: 12,5 % дітей користуються цифровими медіа до 30 хвилин на день, 28,8 % – від 30 до 60 хвилин, 37,5 % – від однієї до двох годин, а 21,2 % проводять у цифровому середовищі понад дві години щодня. Отримані дані свідчать про значне перевищення санітарно-гігієнічних норм використання цифрових пристроїв у дошкільному віці майже у третини дітей, що актуалізує проблему педагогічної регуляції медіаспоживання дошкільнят (рис. 3.3).

Тривалість щоденного користування інтернет-медіа дітьми дошкільного віку (n=80)

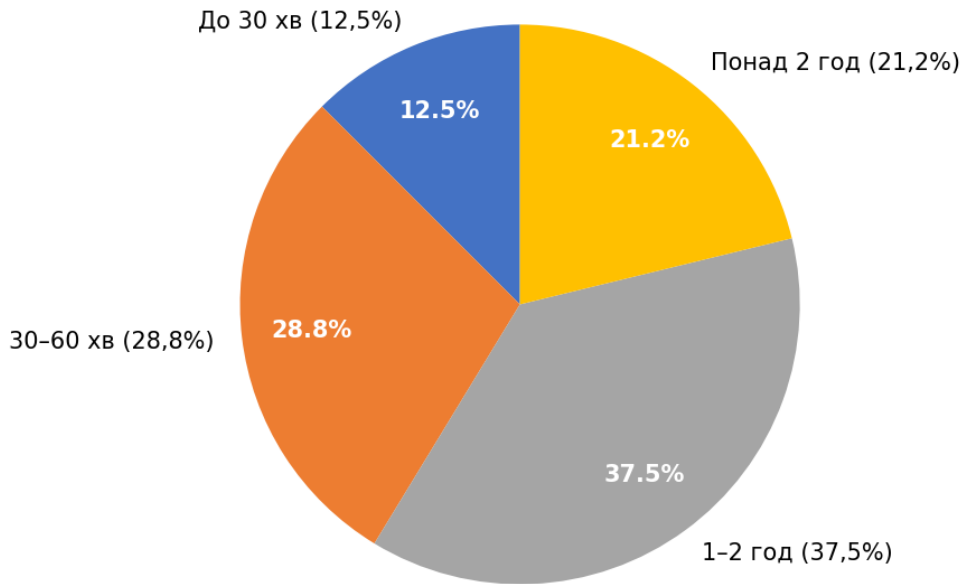


Рис. 3.3. Тривалість щоденного користування інтернет-медіа дітьми дошкільного віку (n=80)

З-поміж видів медіаконтенту, який споживають дошкільнята, переважають мультфільми (56,3 %) та розважальні відео (23,8 %). Ігровий контент займає 13,7 % споживання, тоді як навчальні медіапродукти – лише 6,2 %. Ці дані ілюструють важливу тенденцію: у структурі медіаспоживання дошкільнят переважає пасивно-розважальний компонент, а освітній – недостатньо представлений, що зумовлює потребу цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у дитини здатності до критичного ставлення до отримуваної інформації.

Особливо показовими виявилися результати щодо здатності дитини відрізнити реальне від вигаданого у медіа. Лише 17,5 % батьків вважають, що їхня дитина завжди здатна зрозуміти цю відмінність; 55,0 % зазначають, що вона робить це інколи, а 27,5 % констатують, що їхня дитина не здатна розпізнати межу між реальним та вигаданим. Отримані результати підтверджують вікові

особливості дошкільнят: на цьому етапі формуються лише первинні форми критичного мислення, що актуалізує роль дорослого як «медіатора» між дитиною та медіаконтентом.

Не менш значущими є показники сімейної медіаосвіти. Систематично обговорюють побачене з дитиною лише 21,3 % опитаних батьків, інколи – 46,2 %, а 32,5 % не обговорюють зовсім. Такий стан свідчить про недостатнє залучення батьків до формування у дитини рефлексивного ставлення до медіаконтенту. Водночас 26,3 % дітей часто ставлять запитання про побачене, 41,2 % роблять це інколи, що відображає природну пізнавальну активність дошкільнят, яку важливо підтримувати педагогічними засобами. Тривожним показником є те, що 41,3 % батьків часто помічають, як діти копіюють поведінку медіагероїв, що свідчить про значний некритичний вплив медіаконтенту на формування поведінкових моделей у дошкільному віці.

Результати опитування учнів молодшого шкільного віку (7–10 років, 120 респондентів) виявили якісно нові тенденції медіаспоживання. Якщо для дошкільнят характерним було пасивне споживання мультфільмів, то для молодших школярів медіа стають інструментом активної взаємодії з інформаційним середовищем. Тривалість щоденного користування інтернетом розподілилася так: до 30 хвилин – 8,3 %, 30–60 хвилин – 21,7 %, 1–2 години – 37,5 %, 2–3 години – 21,7 %, понад 3 години – 10,8 %. Як бачимо, понад третина молодших школярів перевищують медичні рекомендації щодо часу перебування у цифровому середовищі.

З-поміж основних видів діяльності в інтернеті учні початкової школи назвали: перегляд відео (YouTube, TikTok) – 47,5 %; ігри – 30,8 %; спілкування з друзями – 11,7 %; пошук інформації для навчання – лише 10,0 %. Як свідчать дані, переважна частина активності в інтернеті у молодших школярів пов'язана з розважальним споживанням контенту, що обмежує можливості формування критичного мислення у природних умовах медіавзаємодії (рис. 3.4).

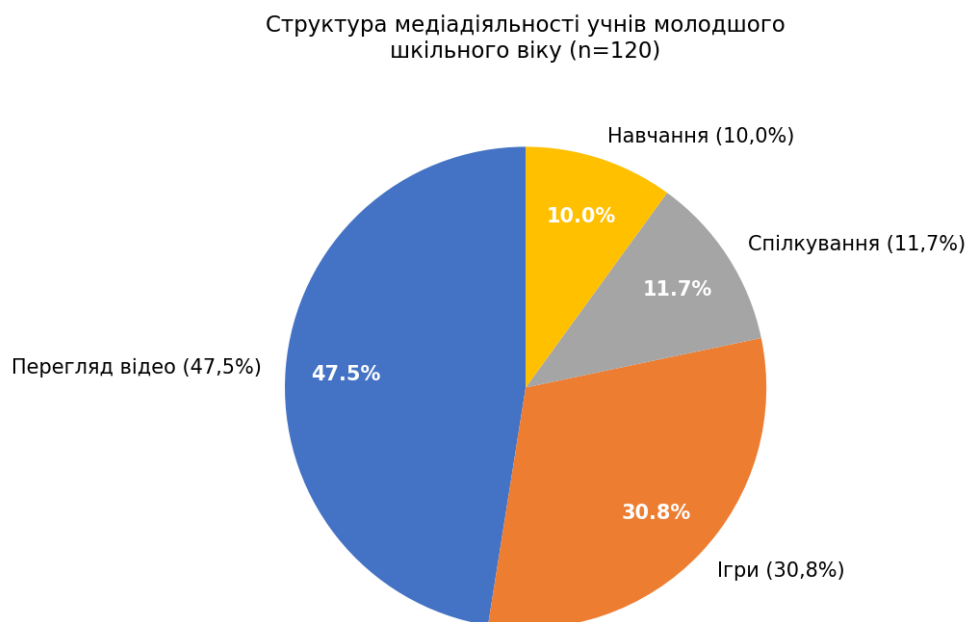


Рис. 3.4. Структура медіадіяльності учнів молодшого шкільного віку (n=120)

Ключовим показником сформованості критичного мислення є здатність до перевірки інформації. Отримані результати засвідчують, що лише 5,8 % молодших школярів завжди перевіряють інформацію, знайдену в інтернеті, 19,2 % роблять це інколи, 30,8 % – рідко, а 44,2 % не перевіряють зовсім. Ці дані свідчать про критично низький рівень сформованості верифікаційного компонента критичного мислення в учнів початкової школи, що підтверджує необхідність системного педагогічного впливу.

На запитання щодо досвіду зустрічі з неправдивою інформацією 12,5 % опитаних відповіли, що зустрічали її часто, 30,8 % – інколи, 35,0 % – затрудняються відповісти, а 21,7 % не зустрічали неправдивої інформації. Останній показник, на нашу думку, свідчить не про реальну відсутність контактів з фейками, а радше про нерозвиненість здатності їх розпізнавати, що додатково обґрунтовує потребу в цілеспрямованому формуванні критичного мислення.

Важливим аспектом є джерела педагогічного супроводу медіадіяльності. Опитування показало, що 47,5 % молодших школярів отримують допомогу від

батьків у виборі медіаконтенту, 17,5 % – від учителя, 14,2 % – від друзів, а 20,8 % обирають самостійно.

Отже, основним «фільтром» дитячого медіаспоживання залишається сім'я, тоді як школа поки що відіграє обмежену роль у цій сфері. Водночас лише 18,3 % учнів часто ставлять запитання «А чому так?», «А звідки відомо?», що свідчить про недостатню розвиненість дослідницької позиції – однієї з ключових передумов критичного мислення.

Опитування учнів середнього шкільного віку (11–14 років, 100 респондентів) виявило істотні якісні зміни у характері медіавзаємодії порівняно з молодшим шкільним віком. Спостерігається перехід від переважно розважального до інформаційно-комунікаційного типу медіаспоживання, що відкриває нові можливості для формування критичного мислення, але водночас супроводжується значним ризиком впливу маніпулятивної інформації.

Основними джерелами отримання важливої інформації для учнів середнього шкільного віку є: YouTube – 38 %, TikTok / Instagram – 27 %, пошукові системи (Google) – 18 %, традиційні джерела (підручники, учитель) – 11 %, інше – 6 %. Як видно, переважна частина інформаційного раціону учнів середньої школи припадає на соціальні мережі та відеоплатформи, які за своєю природою орієнтовані на емоційне залучення, а не на критичну подачу інформації (рис. 3.5).

Основні джерела інформації учнів шкільного віку (n=100)

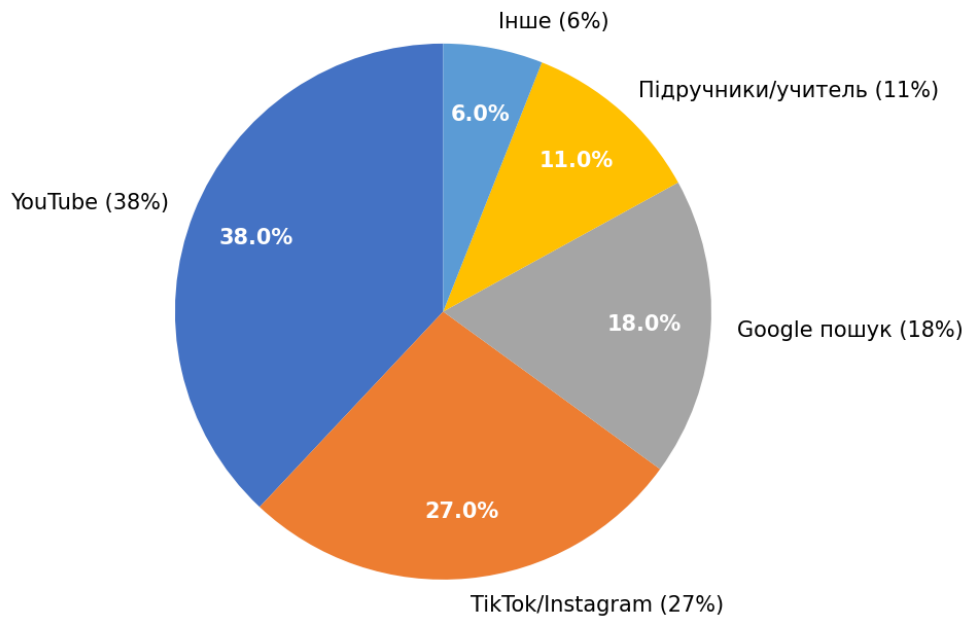


Рис. 3.5. Основні джерела інформації учнів середнього шкільного віку (n=100)

Ключовим показником сформованості критичного мислення є здатність до верифікації інформації. На питання про способи перевірки достовірності 22 % учнів зазначили, що шукають інші джерела для перевірки, 18 % – запитують дорослих, 9 % – перевіряють автентичність фото / відео, а 51 % не перевіряють інформацію зовсім. Високий показник «не перевіряю» (51 %) серед середніх школярів оприявнює системну проблему: навіть на етапі переходу до підліткового віку медіаграмотність залишається недостатньо сформованою.

Стосовно розпізнавання фейкових повідомлень 24 % учнів вважають, що часто розпізнають їх, 33 % – інколи помічають, 18 % – рідко зустрічали, а 25 % зізналися, що їм складно розпізнати фейкову інформацію. Як бачимо, понад чверть учнів шкільного віку усвідомлюють свою недостатню підготовленість до критичного аналізу медіаконтенту, що є важливою діагностичною ознакою для подальшої педагогічної роботи.

Особливо показовими є відповіді щодо реакції на маніпулятивну рекламу: 26 % учнів аналізують механізми переконання, 41 % просто ігнорують рекламу,

18 % зізнаються, що часто погоджуються з рекламними обіцянками, а 15 % не помічають маніпулятивних прийомів. Низький рівень аналітичного ставлення до реклами (лише 26 %) свідчить про необхідність включення відповідних тематичних блоків у медіаосвітню роботу зі школярами цього віку.

Позитивним показником є те, що 38 % опитаних готові змінити свою думку під впливом аргументів з достовірних джерел (відкрите мислення), ще 27 % роблять це часто, 22 % – інколи. Ці дані свідчать про наявний потенціал для розвитку критичного мислення в учнів шкільного віку – потенціал, реалізація якого вимагає створення відповідних педагогічних умов.

Особливе місце в нашому дослідженні займало вивчення стану медіаосвітньої роботи з боку педагогічних працівників. У опитуванні взяли участь 60 учителів початкової та середньої школи, які працюють у вищеназваних закладах освіти. На питання щодо частоти використання інтернет-ресурсів на уроках для розвитку критичного мислення 18,3 % респондентів зазначили, що роблять це систематично, 26,7 % – часто, 36,7 % – інколи, а 18,3 % – рідко. Отримані результати свідчать, що понад половина опитаних учителів використовують потенціал інтернет-медіа епізодично, що не забезпечує системного формування критичного мислення.

Серед технологій формування критичного мислення педагоги найчастіше називають «ПРЕС» і «Сенкан» (73,3 %), кластер і асоціативні схеми (65,0 %), метод проєктів (51,7 %), дискусії та дебати (41,7 %). Менш поширеними є «Шість капелюхів мислення» (25,0 %) та кейс-метод (23,3 %). Як бачимо, найпопулярнішими залишаються технології, які добре відомі й апробовані у вітчизняній педагогічній практиці, тоді як новіші, більш складні методики вчителі опанували лише частково.

Принципово важливим є питання спеціальної підготовки педагогів до медіаосвітньої роботи. Лише 23,3 % опитаних учителів проходили систематичні курси з медіаосвіти, 28,3 % – частково ознайомлені з основами медіаосвіти, а

48,4 % не мають спеціальної підготовки у цій галузі. Ці дані підтверджують гостру потребу в розширенні системи підготовки та перепідготовки педагогічних працівників у сфері медіаосвіти.

Серед основних перешкод системного впровадження інтернет-медіа в освітній процес учителі назвали: брак часу на уроці (41,7 %), брак методичних матеріалів (38,3 %), слабку матеріально-технічну базу (26,7 %), брак власних знань (23,3 %), опір батьків (8,3 %). Як бачимо, переважна частина перешкод має системний характер і пов'язана не з небажанням педагогів, а з організаційно-методичними умовами педагогічної діяльності (рис. 3.6).

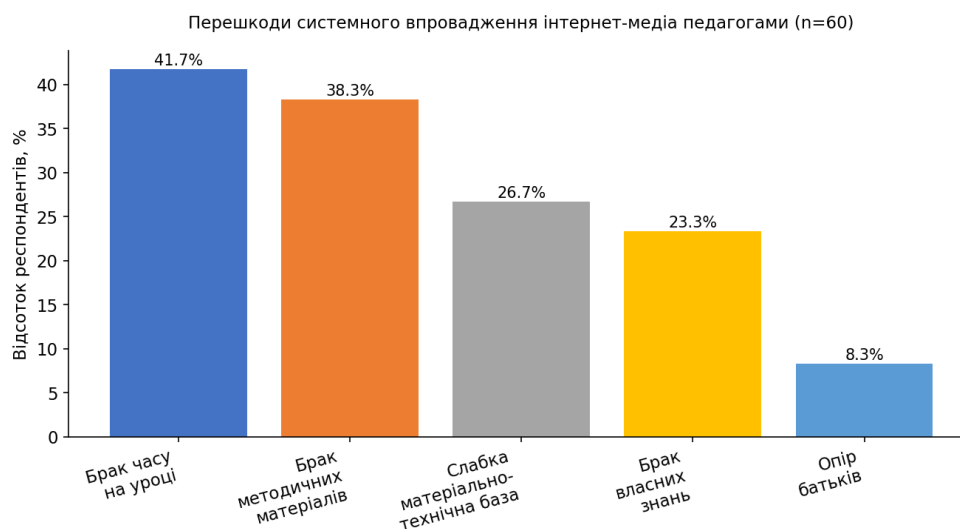


Рис. 3.6. Перешкоди системного впровадження інтернет-медіа педагогами (n=60)

Узагальнювальним показником готовності педагогів до системної роботи є самооцінка їхньої готовності: 21,7 % учителів вважають себе готовими, 51,7 % – частково готовими, 26,6 % – не готовими до системного впровадження медіаосвітніх технологій. Ці результати визначають один із пріоритетів педагогічних умов формування критичного мислення – підвищення медіакомпетентності педагогів через систему фахового вдосконалення.

Завершальним сегментом нашого дослідження стало опитування 150 батьків учнів початкової та середньої школи. На питання про контроль медіаспоживання дитини 14,0 % батьків зазначили, що контролюють повністю, 46,7 % – частково,

28,0 % – інколи, а 11,3 % – не контролюють зовсім. Як бачимо, відсутність системного батьківського контролю фактично залишає значну частину дітей сам на сам із потоком медіаінформації.

Особливо значущими є результати щодо розуміння батьками сутності медіаграмотності: лише 16,7 % опитаних добре розуміють, що це таке, 46,0 % – «чули щось», 27,3 % – «не дуже розуміють», а 10,0 % вперше чують цей термін. Отже, рівень медіакомпетентності переважної більшості батьків залишається недостатнім для повноцінної реалізації функції сімейного медіавиховання.

Водночас обнадійливою тенденцією є те, що 32,0 % батьків часто обговорюють з дитиною побачене у медіа, 41,3 % – інколи, що становить близько трьох чвертей опитаних. Лише 8,0 % зовсім не обговорюють медіаконтент із дитиною. Однак цілеспрямовано навчають дитину критично оцінювати інформацію лише 18,7 % батьків; 44,0 % – «інколи нагадують», а 37,3 % не приділяють цьому уваги. Це актуалізує потребу в роботі школи з батьківським колективом – як у формі лекторіїв, тренінгів, так і через спільні проєкти медіаосвітнього спрямування.

Серед найбільших викликів медіаосвіти своєї дитини батьки називають: надмірний час у мережі (47,3 %), шкідливий контент (32,0 %), власну нестачу знань (11,3 %), труднощі контролю (9,4 %). Як бачимо, основні занепокоєння батьків пов'язані з кількісними та якісними характеристиками медіаспоживання, що збігається з виявленими проблемами в дитячому середовищі.

Узагальнюючи результати дослідження, можемо констатувати такі основні тенденції. По-перше, інтернет-медіа є потужним та системним чинником формування світогляду сучасних дітей, починаючи зі дошкільного віку, причому інтенсивність взаємодії з цифровим середовищем у багатьох випадках перевищує санітарно-гігієнічні норми.

По-друге, у всіх вікових групах виявлено значний розрив між кількісним обсягом медіаспоживання та якісним рівнем критичного осмислення

медіаконтенту: понад половина дітей не здійснюють систематичну перевірку інформації.

По-третє, медіаосвітня робота в сучасних закладах освіти залишається фрагментарною: лише п'ята частина педагогів використовують інтернет-медіа для розвитку критичного мислення систематично, а майже половина не мають спеціальної підготовки у сфері медіаосвіти.

По-четверте, сімейна медіаосвіта характеризується суперечливістю: при відносно високому рівні обговорення медіаконтенту з дитиною лише близько п'ятої частини батьків здійснюють цілеспрямоване формування навичок критичного мислення.

Виявлені тенденції підтверджують актуальність обґрунтованих у попередньому підрозділі педагогічних умов формування критичного мислення дітей засобом інтернет-медіа: створення сприятливого освітнього середовища, забезпечення розвивального потенціалу цифрових технологій, дотримання вимог безпеки здоров'я дітей, цілеспрямованого використання освітніх платформ та формування медіакомпетентності педагогів. Беручи до уваги результати дослідження, можемо стверджувати, що ефективна реалізація зазначених педагогічних умов потребує системного підходу, який охоплює всіх учасників освітнього процесу – дітей, педагогів та батьків – і враховує вікові, психологічні та соціальні особливості кожної категорії.

Отримані результати створюють емпіричне підґрунтя для розробки методичних рекомендацій педагогам щодо формування критичного мислення дітей засобом інтернет-медіа, що є предметом розгляду наступного підрозділу.

3.3. Методичні рекомендації педагогам щодо формування критичного мислення дітей засобами сучасного інформаційного середовища

Методичні рекомендації щодо формування критичного мислення дітей засобами інтернет-медіа базуються на теоретичних засадах – зокрема, концепції

М. Ліпмана щодо «мислення вищого порядку» [95], і практичному досвіді педагогічної діяльності. Ці рекомендації охоплюють різні аспекти організації освітнього процесу та забезпечують системний підхід до розвитку критичного мислення. Ефективність формування критичного мислення залежить не лише від окремих педагогічних прийомів, але й від комплексної системи методичних заходів, які враховують специфіку цифрового освітнього середовища і створюють умови для розвитку когнітивних здібностей у дітей різного віку.

Теоретичні засади методичних рекомендацій базуються на комплексному підході до організації освітнього процесу, який враховує взаємодію різних педагогічних факторів та створює умови для розвитку критичних навичок. Цей підхід виходить з того, що ефективне навчання потребує ретельного планування усіх компонентів освітнього процесу і створення необхідних умов для активного засвоєння знань. Системне навчання передбачає, що кожен елемент освітнього процесу має бути продуманий та організований у такий спосіб, щоб сприяти досягненню педагогічних цілей.

Теорія когнітивного навантаження показує, що ефективне формування критичного мислення потребує оптимального балансу між внутрішнім та зовнішнім когнітивним навантаженням. Внутрішнє навантаження пов'язане зі складністю самого навчального матеріалу, тоді як зовнішнє виникає через те, як цей матеріал організований і представлений. У контексті цифрового середовища це означає, що педагог повинен ретельно планувати структуру навчального матеріалу, так організовувати освітню діяльність, щоб мінімізувати непродуктивне когнітивне навантаження та максимізувати можливості для розвитку критичного мислення. Наприклад, замість того, щоб одночасно навантажувати дітей складним матеріалом та незручним інтерфейсом, важливо спочатку забезпечити зручність використання технологій, а потім поступово ускладнювати навчальні завдання.

Організація освітнього процесу з метою розвитку критичного мислення повинна передбачати поетапне формування навичок, починаючи з простих

операцій аналізу та порівняння і поступово переходячи до складніших форм критичної оцінки і синтезу. Цей підхід базується на принципі поступовості, згідно з яким складні когнітивні операції формуються на основі простіших, що створює основу для подальшого розвитку критичних здібностей.

Визначено чотири послідовні етапи формування критичного мислення дітей засобами сучасного освітнього середовища:

- 1) формування елементарних навичок аналізу та порівняння;
- 2) формування навичок критичної оцінки і синтезу;
- 3) розвиток навичок самостійного дослідження й аргументації;
- 4) формування метакогнітивних навичок та здатності до саморегуляції мислення.

Розкриємо зміст кожного етапу. Перший етап включає формування елементарних навичок аналізу та порівняння, що допомагає дітям освоїти базові операції критичного мислення. На цьому етапі школярі навчаються виділяти основні елементи в інформації, порівнювати різні об'єкти або явища за певними критеріями, знаходити схожості та відмінності. Наприклад, можуть навчатися порівнювати різні вебсайти на одну тему, виділяючи основні відмінності в підходах до подання інформації, або аналізувати різні погляди на одну проблему, знаходячи спільні та відмінні елементи.

Кожен етап повинен включати чітко визначені цілі, завдання та критерії оцінювання, що забезпечує системний підхід до розвитку критичних навичок. Це допомагає педагогу відстежувати прогрес кожної дитини, визначати, які навички вже сформовані, а які потребують додаткової роботи й адаптувати освітній процес відповідно до потреб конкретних дітей. Важливо, щоб критерії оцінювання були для них зрозумілими, щоб вони могли самостійно відстежувати свій прогрес та розуміти, що саме від них очікується.

Другий етап характеризується формуванням більш складних навичок критичної оцінки та синтезу, що дає дітям можливість застосовувати отримані

знання для аналізу складних проблем та формування власних позицій. На цьому етапі вони навчаються не лише аналізувати інформацію, але й оцінювати її достовірність, релевантність та значення, а також синтезувати інформацію з різних джерел для формування комплексного розуміння проблеми. Наприклад, можуть навчатися оцінювати достовірність інформації з різних вебсайтів, порівнюючи їх з надійними джерелами, або синтезувати інформацію з різних джерел для створення власного проєкту, де представляють комплексне розуміння проблеми.

Послідовність етапів формування критичного мислення дітей в умовах сучасного інформаційного середовища унаочнено на рис. 3.7.

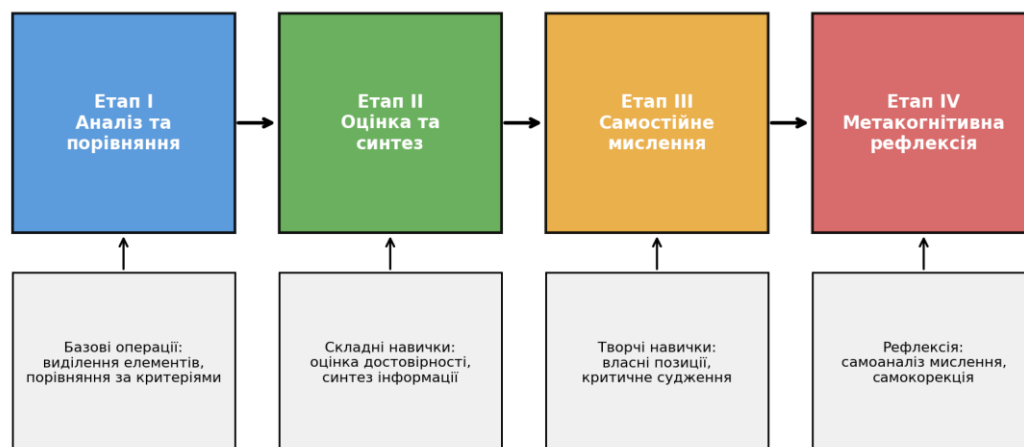


Рис. 3.7. Етапи формування критичного мислення дітей в умовах сучасного інформаційного середовища

Перехід від простіших до складніших навичок має бути поступовим та враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Деякі школярі можуть швидше освоювати складні операції, тоді як інші потребують більше часу для закріплення базових навичок. Це вимагає від педагога гнучкості в підході, де він може адаптувати завдання до рівня конкретних дітей, забезпечуючи при цьому можливість розвивати критичні навички на рівні, доступному для всіх.

О. Г. Марченко підкреслює важливість поступового ускладнення аналітичних завдань [126].

Ефективне формування критичного мислення вимагає використання інтерактивних методів навчання, які створюють умови для активного застосування критичних навичок у процес і розв'язання реальних проблем та взаємодії з однолітками. До таких методів належать проблемне навчання, проєктна діяльність, дискусії і дебати, які вимагають від дітей активного аналізу проблем та формування власних позицій. Ці методи створюють унікальні умови для розвитку критичного мислення, оскільки вимагають від дітей не лише засвоєння готових знань, але й активного дослідження проблем, формування власних гіпотез та критичної оцінки різних способів їх вирішення.

Проблемне навчання, засноване на теорії Дж. Дьюї і адаптоване для української школи О. Пометун [127], створює умови для активного дослідження проблем та формування критичних навичок через пошук альтернативних рішень і критичний аналіз різних підходів. У контексті цифрового середовища проблемне навчання може включати роботу з реальними проблемами, які діти знаходять в інтернеті, аналіз різних поглядів на ці проблеми та пошук власних рішень. Наприклад, можуть досліджувати екологічні проблеми, знаходячи інформацію з різних джерел, аналізуючи різні підходи до їх подолання та пропонуючи власні ідеї.

Проєктна діяльність дозволяє дітям працювати над складними завданнями протягом тривалого часу, що сприяє глибокому розумінню проблем та розвитку критичних навичок. У цифровому середовищі проєктна діяльність може включати створення власних вебсайтів, відеопроєктів, інтерактивних презентацій, де діти не лише представляють інформацію, але й критично аналізують її, обґрунтовують свої вибори та оцінюють різні підходи. Така робота сприяє розвитку не лише технічних навичок, але й критичного мислення, оскільки школярі повинні постійно приймати рішення, оцінювати альтернативи, обґрунтовувати свій вибір.

Дискусії та дебати в цифровому середовищі створюють умови, де діти можуть висловлювати свої думки, критично аналізувати позиції однолітків та формулювати контраргументи. Це може включати онлайн-форуми, відеоконференції, спільні документи, де вони мають можливість обговорювати різні питання, аналізувати аргументи та формулювати власні позиції. Важливо, щоб педагог такі дискусії готував ретельно, забезпечував конструктивний характер обговорення та підтримував усіх учасників у розвитку їхніх критичних навичок.

Інтеграція традиційних та цифрових методів навчання забезпечує комплексний підхід до розвитку критичного мислення, де різні підходи доповнюють один одного, створюючи різноманітний досвід роботи з інформацією. Традиційні методи, такі як лекції та семінари, можуть поєднуватися з цифровими інструментами, що дає змогу дітям отримувати різноманітний досвід та розвивати критичні навички через взаємодію з різними форматами навчального матеріалу. Наприклад, лекція може бути доповнена інтерактивними вправами в цифровому середовищі, де діти можуть одразу застосовувати отримані знання, або семінар може включати роботу з цифровими ресурсами, де діти можуть знаходити додаткову інформацію та критично її аналізувати. О. Тягло підкреслює необхідність спеціальної підготовки до критичного осмислення медіаконтенту [195].

Теоретичні засади інтеграції традиційних та цифрових методів базуються на концепції змішаного навчання, яка стверджує, що поєднання різних підходів до навчання створює оптимальні умови для розвитку когнітивних здібностей. Ця концепція визначає оптимальні співвідношення між традиційними та цифровими підходами, враховуючи специфіку навчального матеріалу, вік дітей та педагогічні цілі. Важливо, щоб інтеграція була не механічною, а продуманою, кожен метод використовувався там, де він найбільш ефективний, а різні підходи доповнювали один одного, створюючи цілісну систему навчання.

Формування медіаграмотності є важливою складовою розвитку критичного мислення у цифровому середовищі [90, с. 68–71], оскільки діти постійно стикаються з різноманітними медіаповідомленнями та повинні вміти критично їх аналізувати. Медіаграмотність включає не лише технічні навички роботи з цифровими технологіями, але й здатність критично аналізувати медіаконтент, розуміти механізми створення медіаповідомлень та формувати власні позиції на основі критичної оцінки інформації.

Дуже важливо, щоб школярі навчилися аналізувати медіаповідомлення, розуміючи, як вони створюються, які механізми використовуються для впливу на аудиторію, як розпізнавати маніпуляції та дезінформацію. Це включає навчання розпізнавати різні типи медіаповідомлень, розуміти їхню мету та контекст, аналізувати використані техніки, оцінювати достовірність інформації. Наприклад, діти можуть навчатися аналізувати рекламні повідомлення, розуміючи, які техніки використовуються для впливу на споживачів, або аналізувати новинні повідомлення, оцінюючи їхні об'єктивність та достовірність.

Теоретичні засади формування медіаграмотності базуються на концепції медіаосвіти, яка визначає структуру медіаграмотності та створює умови для ефективного розвитку критичних навичок роботи з цифровими медіа. Ця концепція підкреслює важливість не лише технічних навичок, але й критичного мислення, яке дає дітям змогу не лише споживати медіаконтент, але й критично його аналізувати, розуміти механізми його створення та формувати власні позиції на основі критичної оцінки інформації. Це має принципове значення для формування критичного мислення в сучасному цифровому середовищі, де діти постійно стикаються з величезною кількістю інформації, а тому повинні вміти критично її оцінювати.

Організація колаборативної роботи сприяє розвитку критичного мислення через взаємодію з однолітками та обмін думками. Цифрові платформи надають широкі можливості для організації групової роботи та спільного розв'язання

проблем, що створює умови для розвитку критичних навичок через взаємодію з різними поглядами та критичний аналіз різних підходів до подолання проблем. Колаборативна робота забезпечує комплексний підхід до розвитку критичного мислення, оскільки дає дітям змогу не просто застосовувати власні критичні навички, але й взаємодіяти з критичним мисленням однолітків, що підвищує ефективність формування критичних здібностей.

Теоретичні засади колаборативного навчання базуються на концепції соціального конструктивізму, згідно з якою знання конструюється у процесі соціальної взаємодії, а розвиток когнітивних здібностей прискорюється через взаємодію з більш досвідченими партнерами. У контексті цифрового середовища це означає, що діти можуть працювати разом над складними завданнями, обмінюватися думками, критично аналізувати позиції однолітків та формувати спільні рішення. Наприклад, можуть працювати над спільними документами, де кожен може додавати свої ідеї, коментувати думки інших та критично оцінювати різні підходи до розв'язання проблеми.

Важливо, щоб педагог ретельно організовував колаборативну роботу задля забезпечення дітям можливості брати у ній активну участь, розвивати свої критичні навички. Це може включати визначення ролей у групі, встановлення правил співпраці, забезпечення рівних можливостей для участі та підтримку школярів у процесі роботи.

Моніторинг та оцінювання прогресу є важливою умовою ефективності педагогічного процесу, оскільки дає змогу визначати, наскільки успішно формується критичне мислення та вносити необхідні корективи для оптимізації освітнього процесу. Система оцінювання повинна включати як формальні, так і неформальні методи, що дають педагогу та дітям можливість відстежувати розвиток критичного мислення на різних етапах освітнього процесу.

Формальні методи оцінювання можуть включати тести, контрольні роботи, проєкти, де діти демонструють критичні навички у структурованому форматі.

Неформальні методи – це спостереження за роботою дітей, аналіз їхніх коментарів та питань, обговорення думок та підходів до розв’язання проблем. Комбінація цих методів уможлиблює отримати комплексну картину розвитку критичного мислення у кожної дитини й адаптувати освітній процес відповідно до їхніх потреб.

Теоретичні засади моніторингу та оцінювання базуються на концепції формативного оцінювання, згідно з якою ефективне оцінювання спрямоване не лише на визначення рівня досягнень, але й на планування подальших удосконалень та оптимізацію освітнього процесу. Це означає, що оцінювання має бути інтегрованим в освітній процес, де діти отримують регулярний зворотний зв’язок про свій прогрес та можливості для поліпшення. Важливо, щоб діти розуміли, що оцінювання – це частина освітнього процесу, а не просто спосіб визначення їхніх досягнень, та щоб вони мали можливість активно брати участь у процесі оцінювання, рефлексувати над своїм прогресом та планувати подальші кроки.

Робота з батьками є важливою складовою успішного формування критичного мислення, оскільки сімейне середовище має значний вплив на розвиток дітей та їхнє ставлення до навчання. Батьки повинні розуміти значення критичного мислення, а отже, підтримувати педагогічні зусилля через створення сприятливого домашнього середовища та контроль за використанням цифрових технологій. Це включає не лише технічну підтримку, але й створення атмосфери, де діти відчують підтримку у своїх навчальних зусиллях і де критичне мислення цінується та заохочується.

Теоретичні засади роботи з батьками базуються на концепції сімейної освіти, згідно з якою ефективне навчання можливе лише при тісній співпраці між школою та сім’єю, а батьки повинні бути активними учасниками освітнього процесу. Це означає, що педагог повинен регулярно спілкуватися з батьками, інформувати їх про прогрес дітей, надавати рекомендації щодо підтримки

розвитку критичного мислення вдома та залучати їх до освітнього процесу. Важливо також навчати батьків, як вони можуть підтримувати розвиток критичного мислення у дітей, наприклад, через обговорення різних питань, критичний аналіз із ними медіаконтенту, створення умов для самостійного дослідження та експериментування.

Контроль за використанням цифрових технологій вдома також є важливим аспектом роботи з батьками, оскільки діти проводять значну частину часу з цифровими пристроями поза школою. Батьки повинні розуміти, як правильно організувати використання технологій, щоб це сприяло розвитку критичного мислення, а не просто розважало або відволікало. У цьому контексті йдеться про встановлення правил використання технологій, контроль контенту, який споживають діти, заохочення активного використання технологій для навчання і дослідження, а не лише для пасивного споживання.

Постійне вдосконалення педагогічних практик забезпечується через систематичне вивчення нових досліджень, обмін досвідом з колегами і участь у професійному розвитку. Педагоги мають бути відкриті до нових підходів та готові адаптувати свої методи до змін у цифровому середовищі, що забезпечує безперервне вдосконалення педагогічної діяльності та створення оптимальних умов для розвитку критичного мислення у дітей. Це особливо важливо в контексті цифрового середовища, де технології постійно розвиваються, і педагогам необхідно вчитися використовувати нові можливості для розвитку критичного мислення. О. І. Пометун зазначає, що критичне мислення має бути інтегроване в усі предмети [152].

Теоретичні засади безперервного вдосконалення педагогічних практик базуються на концепції рефлексивної практики, згідно з якою ефективне навчання можливе лише при постійному аналізі власної педагогічної діяльності та готовності до адаптації педагогічних методів до змін в освітньому середовищі. Це означає, що педагог повинен регулярно рефлексувати над своєю роботою,

аналізувати, що працює добре, а що потребує поліпшення, та бути готовим змінювати свої підходи відповідно до нових вимог і можливостей. До таких практик належать ведення педагогічного щоденника, участь у спільних обговореннях з колегами, аналіз результатів роботи дітей та постійне навчання нових методів та технологій.

Інтеграція критичного мислення у навчальні предмети забезпечує системний підхід до розвитку цієї здатності [163], оскільки кожен з них має свій потенціал для розвитку критичного мислення, і педагог повинен використовувати ці можливості для комплексного розвитку особистості дитини.

Наприклад, на уроках математики діти можуть навчатися критично аналізувати різні способи розв’язування задач, оцінювати їхню ефективність та обґрунтовувати свій вибір, а на уроках мови – критично аналізувати тексти, оцінювати аргументи авторів та формулювати власні позиції. на уроках природознавства – критично оцінювати різні джерела інформації, аналізувати експериментальні дані та формулювати висновки.

Теоретичні засади інтеграції критичного мислення в навчальні предмети базуються на концепції міжпредметних зв’язків, згідно з якою ефективне навчання можливе лише при створенні міжпредметних зв’язків та системному підході до розвитку когнітивних здібностей. Це означає, що критичне мислення треба розглядати не як окремий предмет, а як здатність, яка розвивається через роботу з різноманітним навчальним матеріалом та застосування критичних навичок у різних контекстах. Важливо, щоб педагог розумів специфіку кожного предмета та використовував унікальні можливості кожного для розвитку критичного мислення.

Створення мотиваційного середовища є важливою умовою успішного формування критичного мислення, оскільки діти повинні розуміти значення критичного мислення для їх майбутнього життя та мати внутрішню мотивацію до розвитку цієї здатності. Це включає не лише пояснення важливості критичного

мислення, але й створення ситуацій, де діти можуть відчуті практичну цінність цих навичок, наприклад, через розв'язання реальних проблем, які їх цікавлять, або через можливість висловлювати свої думки та бачити, як їхні ідеї впливають на результат.

Теоретичні засади створення мотиваційного середовища базуються на концепції внутрішньої мотивації, згідно з якою ефективно навчання можливе лише при наявності внутрішньої мотивації до навчання, а педагог повинен створювати умови для формування позитивного ставлення до навчальної діяльності. Це означає, що він повинен не лише заохочувати дітей до розвитку критичного мислення, але й створювати умови, де вони самі хочуть розвивати ці навички, оскільки вони бачать їх практичну цінність та отримують задоволення від процесу критичного мислення.

Системна організація методичних рекомендацій характеризується складними взаємозв'язками між різними компонентами педагогічної системи, що створюють унікальну конфігурацію умов для ефективного розвитку критичних навичок. Ця системність зумовлює необхідність комплексного підходу до організації педагогічного процесу, що враховує взаємодію всіх компонентів та забезпечує оптимальні умови для формування критичного мислення у дітей різного віку.

Взаємозв'язок між різними методичними рекомендаціями має нелінійний характер, а це означає, що застосування одних рекомендацій може підвищити ефективність інших та створити синергетичний ефект, збільшуючи у такий спосіб загальну ефективність формування критичного мислення. Наприклад, ефективна організація колаборативної роботи може значно підвищити ефективність використання інтерактивних методів, оскільки діти можуть краще взаємодіяти та обмінюватися думками. Аналогічно, створення мотиваційного середовища може підвищити ефективність всіх інших методів, оскільки діти стають більш активними та зацікавленими у розвитку критичного мислення.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі обґрунтовано педагогічні умови та розроблено методичні рекомендації щодо формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі. Проведений аналіз показав, що ефективне формування критичного мислення у цифровому середовищі потребує комплексного підходу, який враховує взаємодію різних педагогічних факторів та створює необхідні умови для розвитку критичних навичок.

Обґрунтування педагогічних умов показало, що формування критичного мислення засобами сучасного інформаційного середовища є складним багатоаспектним процесом, який залежить від системи взаємопов'язаних умов. Технічна інфраструктура, інформаційне забезпечення, психологічний клімат, організація навчальної діяльності, підготовка педагогів – усі ці компоненти працюють у пов'язі, створюючи середовище, сприятливе для розвитку критичного мислення. Важливо, що ці умови не є статичними – вони постійно взаємодіють, створюючи динамічну систему, яка у процесі навчання еволюціонує.

Розвивальний потенціал освітнього середовища виявляється через можливості, які надають цифрові технології для активного дослідження, експериментування та творчого самовираження, дозволяючи дітям не лише споживати інформацію, але й взаємодіяти з нею, аналізувати, порівнювати, синтезувати, створювати власні інтерпретації. Це формує умови для роботи в зоні найближчого розвитку, де діти можуть розвиватися через взаємодію з більш досвідченими партнерами та різноманітними джерелами знань.

Безпека здоров'я дітей у цифровому освітньому середовищі є надзвичайно важливою умовою ефективного формування критичного мислення, оскільки фізичний дискомфорт, втома або психологічний стрес значно знижують здатність дітей до концентрації, аналізу та критичного мислення. Це вимагає ретельного врахування як санітарно-гігієнічних аспектів роботи з цифровими технологіями,

так і психологічної безпеки, що включає захист від небажаного контенту та створення позитивної атмосфери навчання.

Освітні платформи – це, безумовно, важливий інструмент формування критичного мислення, оскільки забезпечують структуроване середовище, де педагог може організувати різноманітні форми навчальної діяльності та системно підходити до розвитку критичних навичок. Ефективність використання цих платформ залежить не лише від їхніх технічних можливостей, але й від того, як вони інтегровані в педагогічний процес та які методи використовуються для роботи з ними.

Медіакомпетентність педагогів становить критично важливу умову ефективного використання інтернет-медіа в освітньому процесі, оскільки саме педагог визначає, як технології інтегруються в освітній процес та які методи використовуються для роботи з ними. Медіакомпетентність включає не лише технічні навички роботи з цифровими технологіями, але й розуміння принципів медіакommunікації, здатність критично оцінювати медіаконтент та інтегрувати цифрові технології в педагогічний процес у такий спосіб, щоб вони сприяли розвитку критичного мислення.

Системна взаємодія педагогічних умов характеризується складними взаємозв'язками між різними компонентами освітньої системи, де кожен елемент впливає на інші та водночас залежить від них. Ця системність вимагає комплексного підходу до організації педагогічного процесу, де всі компоненти плануються та організовуються з урахуванням їхньої взаємодії. Розуміння цих взаємозв'язків має принципове значення для створення ефективних педагогічних стратегій, оскільки дозволяє передбачати, як зміни в одному аспекті вплинуть на інші.

Методичні рекомендації щодо формування критичного мислення базуються на теоретичних засадах та практичному досвіді педагогічної діяльності. Вони охоплюють різні аспекти організації освітнього процесу та забезпечують

системний підхід до розвитку критичного мислення. Організація навчальної діяльності повинна передбачати поетапне формування навичок, починаючи з простих операцій аналізу та порівняння, поступово переходячи до складніших форм критичної оцінки і синтезу.

Використання інтерактивних методів навчання, а саме проблемного навчання, проєктної діяльності, дискусії та дебатів, створює умови для активного застосування критичних навичок у процесі розв'язання реальних проблем та взаємодії з однолітками. Інтеграція традиційних і цифрових методів навчання забезпечує комплексний підхід до розвитку критичного мислення, де різні підходи доповнюють один одного, створюючи різноманітний досвід роботи з інформацією.

Формування медіаграмотності є важливою складовою розвитку критичного мислення у цифровому середовищі, оскільки діти постійно стикаються з різноманітними медіаповідомленнями та повинні вміти критично аналізувати їх. Організація колаборативної роботи сприяє розвитку критичного мислення через взаємодію з однолітками та обмін думками, що створює умови для розвитку критичних навичок при взаємодії з різними поглядами.

Моніторинг та оцінювання прогресу є важливою умовою ефективності педагогічного процесу, позаяк уможливають визначення, наскільки успішно формується критичне мислення, щоб при потребі внести необхідні корективи для оптимізації освітнього процесу. Робота з батьками становить важливу складову успішного формування критичного мислення, оскільки сімейне середовище має значний вплив на розвиток дітей та їхнє ставлення до навчання.

Безперервне вдосконалення педагогічних практик забезпечується через систематичне вивчення нових досліджень, обмін досвідом з колегами та участь у професійному розвитку. Інтеграція критичного мислення в навчальні предмети забезпечує системний підхід до розвитку цієї здатності, оскільки кожен з них має свій потенціал для розвитку критичного мислення. Створення мотиваційного середовища – це важлива умова успішного формування критичного мислення,

позаяк діти повинні розуміти його значення для їхнього майбутнього життя та мати внутрішню мотивацію до розвитку цієї здатності.

Системна організація методичних рекомендацій характеризується складними взаємозв'язками між різними компонентами педагогічної системи, що створюють унікальну конфігурацію умов для ефективного розвитку критичних навичок. Взаємозв'язок між різними методичними рекомендаціями має нелінійний характер, а це означає, що застосування одних рекомендацій може підвищити ефективність інших та створити синергетичний ефект, що збільшує загальну ефективність формування критичного мислення.

Отже, педагогічні умови та методичні рекомендації щодо формування критичного мислення дітей засобами інтернет-медіа становлять складну систему заходів, що потребує комплексного підходу до організації педагогічного процесу та створення оптимальних умов для ефективного розвитку критичних навичок. Лише такий комплексний підхід, що враховує взаємодію всіх компонентів педагогічної системи та створює оптимальні умови для формування критичного мислення, може забезпечити ефективне формування критичного мислення в умовах цифрового освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено науковий аналіз проблеми формування критичного мислення дітей та обґрунтовано педагогічні умови його формування у сучасному інформаційному середовищі. Отримані результати дають підстави сформулювати такі висновки.

1. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити основні напрями досліджень близьких до проблематики нашої дисертації: фундаментальні теоретичні засади критичного мислення (Р. Енніс, П. Фасьоне, Р. Пол, Л. Елдер, М. Ліпман, Д. Халперн, Д. Кун та ін.); психологічні механізми розвитку мислення дітей (Ж. Піаже, Е. Еріксон, Г. Костюк, С. Максименко та ін.); медіаосвіта та медіаграмотність (Д. Бакінгем, Р. Гоббс, В. Поттер, В. Іванов, Л. Найдьонова, О. Невмержицька та ін.); вплив цифрових медіа на когнітивний розвиток дітей (Т. Боднар, І. Боднарук, І. Вікторенко, О. Валюх, А. Михальова та ін.); формування критичного мислення засобами медіаосвіти (О. Пошетун, С. Терно, О. Тягла, Т. Фат'янової, М. Швардак) та дозволив зробити висновок про те, що: більшість проаналізованих нами праць стосується дітей старшого шкільного та студентського віку; в основному у них розглядаються загальні питання формування медіаграмотності, а не критичного мислення; а також відсутнє системне обґрунтування педагогічних умов саме у сучасному інформаційному середовищі.

2. Уточнено зміст ключових понять дослідження. Так, термін «критичне мислення» визначено як цілеспрямовану, саморегульовану інтелектуальну діяльність, що включає аналіз, оцінку та синтез інформації; поняття «інтернет-медіа» – як сукупність цифрових платформ і ресурсів, що характеризуються інтерактивністю, мультимодальністю та можливістю активної участі користувача; а «педагогічні умови формування критичного мислення» трактуємо як

цілеспрямовано створене освітнє середовище, що включає організаційно-методичне забезпечення, дидактичні засоби та форми взаємодії учасників освітнього процесу.

Систематизовано вікові особливості розвитку критичного мислення дітей. З'ясовано, що розвиток критичного мислення має чітко виражену вікову динаміку: від елементарних форм (питання-виклики, виявлення суперечностей, початкова класифікація) у дошкільному віці через систематичну аналітичність та багатокритеріальне порівняння у молодшому шкільному віці до логічної аргументації, метакогнітивності й системного мислення у середньому і старшому шкільному віці. Це зумовлює необхідність диференційованого педагогічного впливу з урахуванням вікових особливостей кожного періоду та уможливорює вибудовувати поетапну траєкторію формування критичного мислення дітей.

3. У процесі розкриття сучасного інформаційного середовища як чинника формування критичного мислення дітей, ми виокремили п'ять сфер впливу масмедіа на дитячий світогляд – соціальну, політичну, культурну, економічну та екологічну. Установлено двоїстий характер впливу соціальних мереж: вони відкривають можливості комунікації, водночас створюючи виклики у вигляді інформаційної бульбашки, кібербулінгу, нереалістичних соціальних еталонів.

Систематизовано теоретичні підходи до цифрового навчання і сформульовано принцип комплементарності – взаємодоповнення цифрових і традиційних методів – як ключовий для ефективної педагогічної стратегії.

Зокрема, обґрунтовано, що цифрові інструменти є оптимальними для розширення доступу до інформації, мультимодальної подачі матеріалу та забезпечення зворотного зв'язку; традиційні методи зберігають свою цінність для глибокого осмислення, формування ціннісних орієнтацій та міжособистісної взаємодії. Виявлено суттєвий виклик – ризик «цифрового поверхневого мислення», протидія якому потребує цілеспрямованої педагогічної роботи з

формування навичок глибокого читання, рефлексивного аналізу та критичної оцінки інформації.

4. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі на основі синтезу історико-педагогічного досвіду та сучасних наукових розробок. До цих умов віднесено створення сприятливого освітнього середовища, забезпечення розвивального потенціалу цифрових технологій, дотримання вимог безпеки здоров'я дітей, цілеспрямоване використання освітніх платформ і ресурсів та формування медіакомпетентності педагогів. Встановлено, що ці умови становлять цілісну систему, в якій кожна складова взаємодіє з іншими та забезпечує комплексний характер педагогічного впливу.

На основі проведеного емпіричного дослідження виявлено актуальний стан сформованості критичного мислення дітей шкільного віку у взаємодії з інтернет-медіа. У дослідженні взяло участь 510 респондентів із семи закладів освіти Львівської та Тернопільської областей: 80 батьків дітей дошкільного віку, 120 учнів молодшого шкільного віку, 100 учнів середнього шкільного віку, 60 педагогічних працівників, 150 батьків учнів школи.

Встановлено, що понад третина учнів усіх вікових груп перевищує санітарно-гігієнічні норми користування цифровими медіа; верифікаційний компонент критичного мислення сформовано лише в незначній частини учнів (5,8 % молодших школярів та 22 % учнів середнього шкільного віку систематично перевіряють інформацію в інтернеті); понад половина педагогів не має спеціальної підготовки у сфері медіаосвіти, а лише п'ята частина батьків цілеспрямовано навчає дитину критично оцінювати інформацію. Виявлено зростання рівня сформованості критичного мислення з віком (з 14,0 % дітей дошкільного віку з високим рівнем до 26,0 % учнів середнього шкільного віку), однак частка дітей із низьким рівнем залишається стабільно високою (35-40 %).

Отримані емпіричні результати підтверджують актуальність та обґрунтованість запропонованих педагогічних умов і визначають пріоритети педагогічного впливу.

5. Розроблено методичні рекомендації з формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі, що враховують вікові особливості дітей і включають організаційно-методичні, дидактичні та виховні аспекти. Рекомендації базуються на принципах поетапності, диференційованого підходу, інтеграції традиційних і сучасних методів навчання та можуть бути адаптовані до різних освітніх контекстів – початкової школи, середньої школи, позашкільної освіти, сімейного виховання.

Результати дослідження підтверджують, що формування критичного мислення дітей у сучасному інформаційному середовищі є ефективним за умови комплексної реалізації обґрунтованих педагогічних умов, ґрунтованих на історико-педагогічний досвід. Синтез традицій вітчизняної педагогіки з сучасними методичними підходами становить основу для побудови ефективної системи педагогічного впливу, яка здатна відповідати на виклики цифрової епохи.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим історико-педагогічним аналізом внеску окремих вітчизняних педагогів у розвиток ідей формування критичного мислення; порівняльним аналізом вітчизняного та зарубіжного досвіду медіаосвіти в історичній перспективі; дослідженням впливу штучного інтелекту та нових цифрових технологій на формування критичного мислення дітей; вивченням ролі шкільної бібліотеки, сім'ї та громадських ініціатив в організації педагогічних умов формування критичного мислення у сучасному інформаційному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.

1. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України (2018 рік) : зб. матеріалів / за заг. ред. О. М. Топузова. Київ : Педагогічна думка, 2018. 156 с.
2. Аристотель. Етика Нікомаха. Харків : Фоліо, 2002. С. 45–49.
3. Баніт О. В. Інформаційна компетентність як складова професіоналізації андрагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 56. С. 185–191.
4. Баришполець О. Т. Український словник медіакультури. Київ : Міленіум, 2014. 196 с.
5. Безрукова В. С. Розвиток критичного мислення як мета сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 4. С. 23–30.
6. Белбін Р. М. 9 типів ролей в команді. URL: <https://teammaster.pro/ua/blog/9-typiv-rolei-v-komandi> (дата звернення: 15.03.2025).
7. Бескорса О. С. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного університету : дис. ... д-ра пед. наук. Слов'янськ, 2021. 625 с.
8. Бескорса О. С. Теоретичні і методичні засади формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи : монографія. Слов'янськ : Видавництво Б. І. Маторіна, 2020. 390 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
10. Биков В. Ю. Моделі систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 484 с.

11. Біницька К., Нагорний Я. Дуальна модель професійної підготовки майбутніх фахівців: на прикладі України, Республіки Польща та Румунії. *Молодь і ринок*. 2023. № 5 (213). С. 54–59.
12. Боклах Д. Ю. Міжпредметні зв'язки англійської мови й зарубіжної літератури: розвиток критичного мислення та естетичної культури. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 1390–1400.
13. Болтівець С. І. Андрагогіка. Енциклопедія Сучасної України : у 30 т. / редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2001. Т. 1 : А. 823 с. URL: <https://esu.com.ua/article-44105>.
14. Большакова І. О. Теорія і методика формування природознавчих понять у молодших школярів : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 238 с.
15. Бондар Т. К. Методи розвитку критичного мислення у студентів. *Вища освіта України*. 2017. № 1. С. 89–96.
16. Бондаренко Б. К. Проблематика формування проєктних завдань на другому освітньому рівні вищої освіти за темою сучасних освітніх просторів. *Різновиди інтелекту та їх роль в освітньому процесі XXI століття* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 грудня – 14 січня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 19–21.
17. Бондарук І. П. Методичні умови розвитку критичного мислення учнів на уроках історії. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. 2009. Вип. 2 (8). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/8/statti/3bondaryk.htm.
18. Боярський М. К. Дидактичний потенціал медіатекстів у формуванні лексичної субкомпетентності учнів. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 1401–1415.
19. Браус Дж., Вуд Д. Інвайронментальна освіта у школах / пер. з англ. NAAEE, 1994. 301 с.

20. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 49–52.
21. Вартанова О. В. Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення учнівської молоді. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2015. № 2. С. 14–21.
22. Вдович С. М., Палка О. В. Сучасні освітні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування : метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2013. 128 с.
23. Везетіу К. В. Науково-методична компетентність вчителів-філологів у сучасній педагогічній парадигмі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2013. С. 60–65.
24. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. 3-тє вид. Київ : Знання, 2008. 568 с.
25. Вікторенко І., Валюх О., Михальова А. Модель формування критичного мислення учнів початкової школи засобами медіаосвіти. *Професійна освіта: педагогіка та психологія*. 2022. Вип. 15. С. 78–85.
26. Вікторенко І., Михальова А. Формування критичного мислення учнів початкової школи засобами медіаосвіти. *Професіоналізм педагога в умовах європейських цифрових інновацій* : матер. конф. Слов'янськ, 2023. С. 144–149.
27. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
28. Вознюк О. Стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти. *Гуманітарний вісник*. 2023. № 2. С. 56–63.
29. Волошенюк О. В., Іванов В. Ф. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.
30. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цьому навчати. Харків : Основа, 2007. 190 с.

31. Гаврілова Л. Г. Використання освітнього веб-сайту «Мультимедійні технології в музичній освіті» у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 42, № 4. С. 131–140. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v42i4.1090>.
32. Гаврілова Л., Хмарна Л., Чурікова-Кушнір О. Теоретико-методологічні аспекти моделювання процесу формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін. *Наукові праці ДДПУ*. 2022. Вип. 1. С. 162–172.
33. Гергуль С. М. Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів-філологів у процесі професійної підготовки. URL: <https://surl.li/yuaqmw> (дата звернення: 14.12.2025).
34. Гільберг Т., Тарнавська С., Грубіян Л., Павич Н. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 258 с.
35. Глазкова І. Я. Навчальний діалог як засіб формування навичок критичного мислення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2008. № 4. С. 57–62.
36. Глазова В. В. Інтеграція основ цифрової етики та права в шкільний курс інформатики через дискусійне навчання. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 1 2(42). С. 1557–1570.
37. Горохова І. В. Значущість критичного мислення для сучасних суспільства та освіти. *Педагогічні науки*. 2023. № 6.
38. Григорович О. Використання технології критичного мислення у процесі формування екологічної культури молодших школярів. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 3 (192). С. 55–59. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3\(192\)-55-59](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-3(192)-55-59).

39. Гулієва Д., Лілік О. Методика застосування інтермедіального аналізу на уроках зарубіжної літератури в старших класах. *Освіта під час війни: актуальні аспекти, ефективні форми та безпечний простір* : матер. І Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 30 жовтн. 2025 р.). Чернігів : ПАУ, 2025. С. 250–252.
40. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Київ : Вища шк., 1998. 229 с.
41. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. С.-Л. Гумецька. Харків : Vivat, 2018. 512 с.
42. Даниляк Р. З. Ідеї морального виховання молодших школярів на сторінках вітчизняної дитячої періодики : дис. ... канд. пед. наук. Дрогобич, 2017. 240 с.
43. Даниляк Ю. І., Даниляк Р. З. Роль соціальних мереж у розвитку критичного мислення школярів. *Наукові записки : збірник наукових статей*. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Випуск CLXI (161). 173 с. (Серія педагогічні науки). С. 53–62.
44. Даниляк Ю. Модель формування критичного мислення школярів засобами інтернет-медіа: методика та організаційно-педагогічні умови. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 3 (43). С. 3236–3256.
45. Даниляк Р. З., Даниляк Ю. І. Технології розвитку критичного мислення школярів в соціальних мережах. *Наукові інновації та передові технології* : журнал. 2026. № 2 (54). С. 1283–1294.
46. Даниляк Р. З., Даниляк Ю. І. Технології розвитку критичного мислення учнів початкових класів на заняттях інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Наука і техніка сьогодні*. 2026. № 4 (57). С. 6514–6534.

47. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року № 896. URL: <https://surl.li/cmrgwag> (дата звернення: 11.01.2026).
48. Домінський О. С. Практикоорієнтована освіта. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вінниця : ДОВ Вінниця, 2020. С. 112–115.
49. Доцевич О. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: проблеми та перспективи дослідження. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип. 54. С. 46–56.
50. Дубич К. В. Сучасна система надання соціальних послуг України. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2015. № 3. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821> (дата звернення: 01.07.2026).
51. Дудко В. Інформаційна війна проти України та методи її ведення. 2021. URL: <https://www.polukr.net/> (дата звернення: 10.01.2026).
52. Дьюї Дж. Демократія і освіта / пер. з англ. Київ : Темпора, 2003. 492 с.
53. Дьюї Дж. Досвід і освіта / пер. з англ. Марії Василечко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
54. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
55. Задоріна О. М., Качан Т. В., Задорін В. В., Варга Н. І. Сучасні технології в освіті: потенціал та тенденції розвитку. *Академічні візії*. 2023. № 19. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/359> (дата звернення: 11.01.2026).
56. Зеленюк С. В. Роль STEM-освіти у формуванні цифрової грамотності учнів початкових класів. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 1711–1722.
57. Зіненко О. Декодування повідомлення публічної події як інструмент медіаграмотності: теми, виразних засобів, сюжету та героїв, контексту творення.

Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку : зб. статей Сьомої міжнар. наук.-метод. конф. Київ : ЦВП, АУП, 2019. С. 147–152.

58. Іванов В. Ф., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. Вип. 16. С. 41–52.

59. Іванов В., Волошенюк О., Кульчинська Л. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ : АУП, ЦВП, 2011. 58 с.

60. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти : автореф. дис канд. пед. наук. Житомир, 2014. 20 с.

61. Ішутіна О. Стратегії формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки*. 2023. № 8. С. 189–196.

62. Кант І. Відповідь на запитання: Що таке Просвітництво? Мислителі німецького Романтизму / упоряд. Л. Рудницький, О. Фешовець. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2003. С. 158–161.

63. Києнко-Романюк Л. А. Учителю про розвиток критичного мислення в учнів і студентів: теорія і практика. *Рідна школа*. 2006. № 7. С. 68–70.

64. Кириченко М. Інформаційна аксіологія як вчення про цінності ідеології інформаційного суспільства. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2013. Вип. 6 (V). URL: <http://fip.dp.ua/index.php/FIP/article/view/862> (дата звернення: 01.07.2026).

65. Кірдан О. Формування soft skills здобувачів вищої освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2 (6). С. 152–160.

66. Коберник Г. І. Методика викладання природознавства в початковій школі : навчальний посібник. Умань : Візаві, 2015. 310 с.

67. Козир А. В. Акмеологічні умови гармонізації логічної та емоційної сфер формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін.

Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / за ред. проф. В. К. Буряка. Кривий Ріг : КДПУ, 2011. Вип. 32. С. 296–302.

68. Колеснікова В. Андрагогічні засади навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2018. Вип. 1. С. 104–112.

69. Колеснікова І. В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.04; 015. Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2018. 253 с.

70. Колісніченко А. Впровадження цифрових технологій у процес навчання англійської мови: перешкоди на шляху до успіху. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії* : зб. тез доп. III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 123–125.

71. Колток Л. Критичне мислення як основа сучасних підходів у формуванні особистості учня. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 5. С. 74–84.

72. Конверський А. Критичне мислення : підручник. Київ, 2018. 340 с.

73. Кондратова Л. Г. Дистанційний курс «Методика викладання мистецтва в початковій школі на засадах НУШ» як засіб професійного саморозвитку вчителя мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2019. № 3. С. 50–53.

74. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016. 16 с.

75. Концепція Нової української школи. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 07.02.2025).

76. Костенко Т. М. Нова українська школа: формування у молодших школярів навичок конструктивного спілкування : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2021. 176 с.
77. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
78. Костюк Ю. М. Інтернет-комунікація як джерельна база лінгвістичних досліджень: терміни, ознаки, жанри. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 115–123.
79. Котова А. В., Авдєєнко І. М., Максимішина Т. М. Формування цифрової грамотності студентів в університетах Австралії та України (порівняльний аналіз). *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 1927–1939.
80. Коча І. А. Формування здорового способу життя учнів початкової школи (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2019. 220 с.
81. Кошель А. П., Кошель В. М., Міненок А. О. Розвиток soft skills у майбутніх вихователів ЗДО як необхідний компонент конкурентоспроможності на ринку праці. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка*. 2021. Вип. 12 (168). С. 194–198.
82. Кравченко О. Педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх учителів у сучасних закладах вищої освіти: обґрунтування проблеми. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 31, т. 3. С. 270–275.
83. Кравченко О. Формування медіаграмотності майбутніх педагогів у контексті протидії небезпеці інформаційного насилля: концептуальні засади. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2020. № 3. С. 45–52.
84. Красовицький М. Ю. Технологія виховного процесу в сучасній школі. Київ, 1996. 176 с.
85. Кремень В. Г. Філософія освіти : підручник. Київ : Просвіта, 2008. 512 с.

86. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред. О. І. Пометун. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.
87. Крупей К. С., Деген А. С., Савеленко Є. М. Критичний аналіз типових помилок ChatGPT під час генерування інформації з мікробіології, вірусології та імунології. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 1975–1989.
88. Кузьмінський А. І. Критичне мислення в контексті сучасної освіти. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 45–52.
89. Кулик О. Д. Прагматичний потенціал заголовків українських онлайн-медіа. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 670–684.
90. Кушнір В. А. Особливості критичного мислення педагога. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 68–71.
91. Лабенко О. Розвиток критичного мислення в середніх загальноосвітніх закладах. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 38–40.
92. Лепак Л. Активні методи навчання у процесі підготовки сучасного менеджера. *Ситуаційна методика навчання: управлінський досвід*. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 139–144.
93. Липман М. Рефлексивна модель практики. *Постметодика*. 2002. № 3. С. 13–16.
94. Лілік О. О. Досвід формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 2071–2083.
95. Липман М. Чим може бути критичне мислення? *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17–23. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/999/>.
96. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ : СДПУ, 2010. 148 с.
97. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? Педагогіка вищої школи: методологія,

теорія, технологія. *Вища освіта України* : теорет. та наук.-метод. часопис : у 2 т. 2011. Вип. 3, т. 1. С. 339–344.

98. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

99. Луговий В. І. Педагогічні умови формування критичного мислення у студентів. *Наукові записки НаУ "Острозька академія"*. 2017. Вип. 2. С. 156–163.

100. Любчак Л. В., Імбер В. І. Практичні аспекти оцінювання досягнень молодших школярів у процесі дистанційного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вінниця : ТОВ "Друк плюс", 2024. Вип. 72. С. 42–61.

101. Максименко С. Д. Критичне мислення як компонент інтелектуального розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3. С. 67–74.

102. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. Харків : "Основа" : "Тріада +", 2007. 160 с.

103. Марчук О. О. Андрагогіка: теоретичні та методичні аспекти навчання дорослих : монографія. Рівне, 2020. 204 с.

104. Матвійчук М. М. Формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2014. 20 с.

105. Мельниченко С. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education*. 2011. № 8. С. 112–118.

106. Мельничук В. О. Педагогічні умови формування готовності вчителів до застосування медіаосвітніх технологій. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 2188–2198.

107. Мілян Р. С. Порівняльний аналіз дефініцій "критичне мислення" та "логічне мислення". *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. 2019. № 54. С. 132–138.

108. Мінаков А. В. Деякі психологічні властивості та особливості Інтернету як нового шару реальності. *Флогістон: Психологія з перших рук*. 1999. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/minakov> (дата звернення: 01.07.2026).
109. Мірошніченко А. О. Кліпове мислення: виклик чи нова реальність сучасної освіти? *Науковий огляд*. 2021. № 2. С. 44–52.
110. Гич Г. М. «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання? *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2016. Т. 269, вип. 257. С. 38–42.
111. Мошковська Г. Використання технологій критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 94–97.
112. Навчаємо мислити критично : посібник для вчителів / О. І. Пошетун, І. М. Сущенко. Дніпро : Ліра, 2016. 144 с.
113. Наумук І. Педагогічні умови розвитку медіаграмотності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2015. № 1. С. 348–352.
114. Невмержицька О. В. Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27, Т. 6. С. 138–143.
115. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2009. 424 с.
116. Нищак І. Д. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя. *Наукові записки Бердянського ДПУ*. 2014. С. 182–187.
117. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич та ін. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

118. Олійник Т. О. Дослідження як складова технології критичного мислення. *Педагогіка та психологія*. 2001. № 18. С. 54–59, 56.
119. Отич О. М. Педагогічна акмеологія : навч. посіб. Київ, 2017. 352 с.
120. Пантюк М. П. Теорія та практика виховання в сучасній школі : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. 312 с.
121. Пантюк Т. І. Підготовка дітей до школи в Україні : суспільно-педагогічний контекст : монографія. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 368 с.
122. Платон. Держава. Київ : Наукова думка, 1985. С. 63–65.
123. Пługіна А. Методика формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи. *Traektoriâ Nauki = Path of Science*. 2020. № 6 (9). С. 3034–3045. DOI: 10.22178/pos.62-9.
124. Подоляк Л. Г. Психологічні аспекти формування критичного мислення. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 34–41.
125. Пометун О. І. Інтерактивні технології як засіб розвитку критичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 23–30.
126. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 1. С. 9–13.
127. Пометун О. Як розвивати критичне мислення (з прикладом уроку). URL: <https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/>.
128. Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи : зб. статей VI Міжнар. наук.-метод. конф. / за ред. В. Ф. Іванова. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 442 с.
129. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38/39. С. 380.

130. Просіна О. В. Підготовка педагогів мистецьких дисциплін в умовах неформальної освіти. *Мистецтво та освіта*. 2019. С. 54–57
131. Радкевич В. О. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (14 травня 2020 р.). Глухів : Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. С. 61–66.
132. Ревть А. Б. Тренінг особистісного зростання : навч.-метод. посіб. Дрогобич : ДДПУ, 2015. 120 с.
133. Ремех Т. О. Інтерактивні технології навчання української мови в школі: теоретико-методичні засади. Київ : Міленіум, 2007. 236 с.
134. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.
135. Романов О. Синергетика в освіті: від лінійності до нелінійних моделей навчання. *Освітній простір*. 2022. № 10. С. 15–23. (Схоже джерело).
136. Роменець В. А. Історичні аспекти розвитку критичного мислення. *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С. 78–85.
137. Рудницька Н. Ю. Формування критичного мислення учнів початкових класів на уроках математики в умовах становлення Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Гельветика, 2025. Вип. 83, т. 3. С. 274–280.
138. Савицька Л. В., Лютвієва Я. П. Сучасні педагогічні технології підготовки менеджерів освіти: ігрові технології навчання. *Сучасні проблеми управління підприємствами: теорія та практика* : зб. наук. пр. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2019. С. 248–251.
139. Савченко О. Я. Критичне мислення як основа формування компетентності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. № 2. С. 67–74.

140. Самко А. М. Використання ресурсів цифрових технологій у самоосвітній діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО. *Сучасні освітні методики та технології в умовах викликів сьогодення* : матер. Міжнар. наук.-метод. конф. (08–09 травня 2023 р.). Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. 190 с.
141. Соломаха С. О. Досвід формування художньо-естетичного світогляду педагогів мистецьких дисциплін у післядипломній освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 3–4 (48–49). С. 133–137.
142. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
143. Степанова Н. М., Яцина С. М. Розвиток критичного мислення молодших школярів засобами ігрових технологій. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 2592–2603.
144. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.
145. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
146. Тимків І. В. Імплементация цифрових рішень в контексті практичної реалізації теорії множинного інтелекту в освітньому процесі. *Різновиди інтелекту та їх роль в освітньому процесі XXI століття* : матеріали Всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 грудня – 14 січня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 81–85.
147. Тимчук Л. І. Синергія просвіти і мистецтва в цивілізаційному розвитку. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 2635–2644.
148. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1–2 клас. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-183>

klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyuan.pdf (дата звернення: 15.03.2025).

149. Толмачова І. Формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки : дис. ... доктора філософії (PhD). Старобільськ, 2021. 363 с.

150. Турецька Х. Інтернет-залежність як предмет психологічного дослідження. *Вісник Львівського університету. Серія філософська*. 2007. Вип. 10. С. 366–375.

151. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Основа, 2008. 192 с.

152. Тягло О. В. Критичне мислення – сучасна освітня інновація. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2002. Спец. вип. С. 29–35. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2002_Spets.vip._7

153. Угрінович Є. Психологічні особливості "кліпового мислення" сучасної молоді. *Психологічний вісник*. 2020. Вип. 4. С. 112–119.

154. Фат'янова Т. О. Формування критичного мислення молодших школярів засобами медіаосвіти. *Вісник науки та освіти. Серія "Педагогіка"*. 2025. Вип. 4 (34). С. 1723–1732. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1723-1732](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1723-1732).

155. Федорів Я., Федорів М., Піроженко І., Сем'янків І. Reading as a Quest: A Transformative Approach to Engaging the Young Generation with Texts (аналіз "clipped thinking" в умовах цифровізації). *Вісник науки та освіти*. 2025. № 12 (42). С. 1246–1262.

156. Філончук З. В. Медіаграмотність на заняттях з географії : навч.-метод. посіб. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. 145 с.

157. Фрейре П. Формування критичної свідомості / з англ. пер. О. Дем'янчук. Київ : Юніверс, 2003. 176 с.

158. Фурсикова Т. В. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Кропивницький, 2020.
159. Халабузар О. А. Особливості функціонування логосфери ВНЗ. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. статей. Ялта : РВНЗ «КГУ», 2013. Вип. 38, ч. 2. С. 263–269.
160. Хмарна Л. В. Формування медіаграмотності вчителів мистецьких дисциплін у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. ... доктора філософії (PhD) : 011 Освітні, педагогічні науки. Слов'янськ : Донбаський державний педагогічний університет, 2021. 254 с.
161. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів : монографія. Київ : Либідь, 1990. 96 с.
162. Череповська Н. І. Медіакультура та медіаосвіта учнівської молоді : навч. посіб. Київ : Сталь, 2010. 290 с.
163. Черній І. Розвиток критичного мислення на уроках української мови і літератури в умовах компетентнісного навчання. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16593/1/chernij_i.pdf.
164. Черушева Г. Концептуальні підходи до визначення "soft skills" у сучасних моделях управлінської компетентності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 1 (28). С. 128–137.
165. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202–208.
166. Шайгородський Ю. Ж. Цінності як детермінанти суспільного розвитку. *Сучасна українська політика* : зб. наук. пр. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2012. Вип. 26. С. 219–228.
167. Швардак М., Попович О. Сучасні підходи до проектування безпечного середовища в закладах загальної середньої освіти. *Неперервна професійна освіта*:

теорія і практика : науковий журнал / гол.ред. Сисоєва С.О. Київ, 2025. № 3 (84). С. 20–32.

168. Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 4. С. 145–152.

169. Шестоपालюк О. В. Педагогічні умови розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. № 38. С. 291–295.

170. Шквир О. Критичне мислення молодших школярів: сутність і особливості. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 27–32. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.168369>.

171. Шквир О., Юнчик А. Педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 5 (213). С. 60–65.

172. Шкіль Л. Л. Емпатія та емоційний інтелект – необхідні компоненти для побудови конструктивного діалогу. *Різновиди інтелекту та їх роль в освітньому процесі XXI століття* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 грудня 2023 – 14 січня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. С. 112–114.

173. Юрченко В. М. Становлення системного підходу як методологічного засобу наукових знань. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2012. Вип. 15. С. 790–800.

174. Янкович О. І. Типологія чинників формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 3 (33). С. 1142–1151.

175. Abrami P. K. et al. Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 2015. Vol. 85, No. 2. P. 275–314.
176. Angelo T. A. Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of Psychology*. 1995. Vol. 22, No. 1. P. 6–7.
177. Aparicio-González D., Tucho F., Marfil-Carmona R. The dimensions of media competence among Spanish university students. *Icono 14*. 2020. Vol. 18, № 2. P. 217–244. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>.
178. Aparicio González, D., Tucho, F. & Marfil-Carmona, R. (2020). The dimensions of media competence among Spanish university students. *Icono 14*. No 18 (2). P. 217–244. DOI: 10.7195/ri14.v18i2.
179. Appadurai A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1996. 229 p. (Public Worlds, Vol. 1).
180. Arke E. *Media Literacy and Critical Thinking: Is There a Connection?* : Doctoral Dissertation. Pittsburgh : Duquesne University, 2005. 165 p.
181. Arum R., Roksa J. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago : University of Chicago Press, 2011. 272 p.
182. Aufderheide P. *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC : Aspen Institute, 1993. 44 p.
183. Bailin S. *Critical and Creative Thinking* : PhD diss. Toronto : University of Toronto, 1987. 195 p.
184. Bailin S. Critical thinking and science education. *Science & Education*. 2002. Vol. 11, No. 4. P. 361–375.
185. Bailin S., Case R., Coombs J. R., Daniels L. B. Common misconceptions about critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. 1999. Vol. 31, No. 3. P. 269–283.
186. Bailin S., Siegel H. Critical thinking. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell. 2003. P. 181–193.
187. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1977. 247 p.

188. Barker S. F. The Elements of Logic. 6th ed. New York : McGraw-Hill, 2003. 288 p.
189. Bavelier D., Green C. S. Brains on Video Games. *Nature Reviews Neuroscience*. 2011. Vol. 12, No. 12. P. 763–768.
190. Baxter Magolda M. B. Gender differences in cognitive development: An empirical study. *Journal of College Student Development*. 1987. Vol. 28, No. 3. P. 225–235.
191. Beck U. Risk Society. London : Sage Publications, 1992.
192. Bertalanffy L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York : George Braziller, 1968.
193. Beyer B. K. Critical Thinking: What is it? *Social Education*. 1985. Vol. 49, No. 4. P. 270–276.
194. Blair J. A., Johnson R. H. Argumentation as Dialectical. *Argumentation*. 1987. Vol. 1, No. 1. P. 41–56.
195. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York : Longmans, Green and Co, 1956. 207 p.
196. Bourdieu P. Language and Symbolic Power / ed. by J. B. Thompson ; transl. by G. Raymond, M. Adamson. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1991. 302 p.
197. Boyd D. It's Complicated : The Social Lives of Networked Teens. New Haven : Yale University Press, 2014.
198. Boykoff M. T. Who Speaks for the Climate? Cambridge : Cambridge University Press, 2011. P. 65–116.
199. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. 330 p.
200. Brookfield S. D. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco : Jossey-Bass, 2012. 304 p.

201. Brown A. L. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding / eds. F. E. Weinert, R. H. Kluwe. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 65–116.
202. Browne M. N., Keeley S. M. Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking. 12th ed. Pearson, 2018. 240 p.
203. Bruner J. S. Education as an open question. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1990. P. 32–38.
204. Bryant J., Thompson S. Fundamentals of Media Effects. New York : McGraw-Hill, 2002. 395 p.
205. Buber M. I and Thou. New York : Charles Scribner's Sons, 1958. P. 22–28.
206. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge : Polity Press, 2003. 219 p.
207. Buckingham D. The Media Education Manifesto. Cambridge : Polity Press, 2019. 160 p.
208. Building a Common Language for Skills at Work: A Global Taxonomy. Geneva: World Economic Forum, 2021. 31 p. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Skills_Taxonomy_2021.pdf (дата звернення: 07.11.2025).
209. Butler H. A. Halpern Critical Thinking Assessment and real-world outcomes. *Applied Cognitive Psychology*. 2012. Vol. 26, No. 5. P. 721–729.
210. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. New York : W. W. Norton & Company, 2010. 276 p.
211. Chaika V. M., Kuzma I. I., Yankovych O. I., Binytska K. M., Pysarchuk O. T., Ivanova T. V. Implementing media educational technology in Ukrainian preschool institutions. *Educational Technology Quarterly*. 2024. Vol. 1. P. 1–19. DOI : 10.55056/etq.

212. Chomsky N. Language and Mind. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 190 p.
213. Cole M. Cultural Psychology: A Once and Future Discipline. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1996. 400 p.
214. Copi I. M., Cohen C., Rodych V. Introduction to Logic. 15th ed. London : Routledge, 2016. 614 p.
215. Damasio A. R. Descartes' Error : Emotion, Reason, and the Human Brain. New York : Putnam, 1994. P. 78–84.
216. Davydov V. V. Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems of Structuring School Curricula / transl. by J. Teller. Reston, VA : National Council of Teachers of Mathematics, 1990. 463 p.
217. De Bono E. Six Thinking Hats. Boston : Little, Brown and Company, 1985. 224 p.
218. Dewey J. Democracy and Education. New York : Free Press, 1916. P. 78–84.
219. Dewey J. How We Think. Boston : D.C. Heath & Co, 1910. 224 p.
220. Duening D. Critical Thinking: An Introduction to the Basic Issues. Oxford : Oxford University Press, 2017. P. 10–12.
221. Dwyer C. P., Hogan M. J., Stewart I. An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*. 2014. Vol. 12. P. 43–52.
222. Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 : Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. UNESDOC Digital Library. 2016.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656?posInSet=1&queryId=a3f336a0-efe2-411f-9d66-23f0a0e55d15>.
223. Ennis R. H. Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*. 1989. Vol. 18, No. 3. P. 4–10.

224. Erikson E. H. *Childhood and Society*. 2nd ed. New York : W. W. Norton, 1963. 445 p.
225. Facione P. A. *Critical Thinking : A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA : The California Academic Press, 1990. 112 p.
226. Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*. 1954. Vol. 7, No. 2. P. 117–140.
227. Fisher A. *Critical Thinking: An Introduction*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 312 p.
228. Fisher R. *Teaching Children to Think*. London : Continuum, 2005. P. 17–23.
229. Fiske J. *Television Culture*. London ; New York : Routledge, 1987. 353 p.
230. Flavell J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911.
231. Foucault M. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977* / ed. by C. Gordon ; transl. by C. Gordon [et al.]. New York : Pantheon Books, 1980. 270 p.
232. Foundation for Critical Thinking: Standards. URL: <https://www.criticalthinking.org/> (дата звернення: 10.01.2026).
233. Gagné R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. 4th ed. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1985. 352 p.
234. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books, 1983. 440 p.
235. Gerbner G. Cultivation Analysis: An Overview. *Mass Communication and Society*. 1998. Vol. 1, No. 3–4. P. 175–194.
236. Gladwell M. *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference*. Boston : Little, Brown and Company, 2005. 301 p.

237. Glaser E. M. An Experiment in the Development of Critical Thinking. *Teachers College Record*. 1941. Vol. 43, No. 5. P. 409–410.
238. Goldberg A. Internet Addiction: A New Disorder. 1995. URL: <http://www.netaddiction.com/> (дата звернення: 10.01.2026).
239. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Matters More Than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.
240. Govier T. A Practical Study of Argument. 7th ed. Belmont : Wadsworth, 2013. 464 p.
241. Greenfield P. M. Technology and Informal Education. *Science*. 2009. Vol. 323, No. 5910. P. 69–71.
242. Guilford J. P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. Los Angeles, 1958. P. 128–138.
243. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Beacon Press, 1984. P. 210–225.
244. Haken H. Synergetics in Education: Information and Self-Organization. New York ; Heidelberg : Springer, 2014. 202 p.
245. Hall S. Encoding/Decoding. Culture, Media, Language / eds. S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, P. Willis. London : Hutchinson, 1980. P. 128–138.
246. Halpern D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*. 1998. Vol. 53. № 4. P. 449–455.
247. Harari Y. N. Sapiens: A Brief History of Humankind. New York : Harper, 2015. 443 p.
248. Hitchcock D. Critical Thinking: A Guide to Evaluating Information. S. l. : Broadview Press, 2018. 412 p.
249. Hobbs R. Create to Learn: Introduction to Digital Literacy. Hoboken : Wiley-Blackwell, 2017. 304 p.

250. Hobbs R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, DC : The Aspen Institute, 2010. 67 p.
251. Hobbs R. Media Literacy in Action: Questioning the Media. 2nd ed. Rowman & Littlefield Publishers, 2021. 288 p.
252. Hobbs R., Moore D. C. Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary Schools. Thousand Oaks : Corwin, 2013. 256 p.
253. Horn M. B., Staker H. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco : Jossey-Bass, 2015. 336 p.
254. Huber C. R., Kuncel N. R. Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86, No. 2. P. 431–468.
255. Hurley P. J. A Concise Introduction to Logic. 12th ed. Boston : Cengage Learning, 2015. 736 p.
256. Ito M., Baumer S., Bittanti M. et al. Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media. Cambridge, MA ; London : MIT Press, 2010. 440 p.
257. Iyengar S., Kinder D. R. News That Matters. Chicago : University of Chicago Press, 1987. P. 5–6.
258. Jenkins H. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge, MA ; London : MIT Press, 2009. 145 p.
259. Jenkins H. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York : New York University Press, 2006. 308 p.
260. Johnson R. H. Manifest Rationality: A Pragmatic Theory of Argument. Lawrence Erlbaum, 2000. 400 p.
261. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
262. Kelley D. The Art of Reasoning. Basic Books, 2014. P. 59–69.

263. Kellner D., Share J. Critical Media Literacy Is Not an Option. *Learning Inquiry*. 2007. Vol. 1, No. 1.
264. King P. M., Kitchener K. S. The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Lawrence Erlbaum, 2002. P. 37–61.
265. Kitchener K. S. The development of reflective judgment in young adults : PhD diss. University of Minnesota, 1977. 195 p.
266. Klein N. *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. New York : Metropolitan Books, 2007. 558 p.
267. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, 2015. 390 p.
268. Kress G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach*. London ; New York : Routledge, 2010. 212 p.
269. Kuhn D. A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*. 1999. Vol. 28, No. 2. P. 16–46.
270. Kuhn D. Conditional reasoning in children : PhD diss. Berkeley : University of California, 1977. 134 p.
271. Kuhn D. The Skills of Argument. *Developmental Psychology*. 1991. Vol. 27, No. 4. P. 565–578.
272. Kuhn D., Crowell A. Dialogic argumentation as a vehicle for developing disciplined minds. *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46, No. 1. P. 48–64.
273. Kuhn D., Dean D. Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*. 2004. Vol. 43, No. 4. P. 268–273.
274. Kurfiss J. G. *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. Washington, DC : Association for the Study of Higher Education, 1988. 164 p. (ASHE-ERIC Higher Education Report, no. 2).
275. L. S. *Thought and Language*. Cambridge, MA : MIT Press, 1986. P. 150–158.

276. Lasswell H. D. Propaganda Technique in the World War. New York : Knopf, 1927. 233 p.
277. Lazarsfeld P. F., Berelson B., Gaudet H. The People's Choice: How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign. New York : Columbia University Press, 1944. 178 p.
278. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. P. 150–158.
279. Lippmann W. Public Opinion. New York : Harcourt, Brace and Company, 1922. 427 p.
280. Livingstone S. Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities. Cambridge ; Malden : Polity Press, 2009. 304 p.
281. Livingstone S. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*. 2004. Vol. 7, No. 1. P. 3–14.
282. Gerbner G. Cultivation Analysis: An Overview. *Mass Communication and Society*. 1998. Vol. 1, No. 3–4. P. 175–194.
283. Maslach C. Job burnout: How people cope. *Public Welfare*. 1978. No 36 (2). P. 56–58.
284. Masterman L. Teaching the Media. London : Routledge, 1985. 341 p.
285. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. New York : McGraw-Hill, 1964. 359 p.
286. McPeck J. E. Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*. 1990. Vol. 19, No. 4. P. 10–12.
287. Mead G. H. Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago : University of Chicago Press, 1934. 400 p.
288. Mihailidis P. Media Literacy and the Emerging Citizen: Youth, Engagement and Participation in Digital Culture. New York : Peter Lang, 2014. 198 p.
289. Moore B. N., Parker R. Critical Thinking. 11th ed. New York : McGraw-Hill Education, 2015. 544 p.

290. Noelle-Neumann E. *The Spiral of Silence: Public Opinion – Our Social Skin*. 2nd ed. Chicago : University of Chicago Press, 1993. 288 p.
291. Nosich G. M. *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum*. 4th ed. Boston : Pearson, 2012. 256 p.
292. Ophir E., Nass C., Wagner A. D. Cognitive Control in Media Multitaskers. *PNAS*. 2009. Vol. 106, No. 37. P. 15583–15587.
293. Palfrey J., Gasser U. *Born Digital : Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York : Basic Books, 2008. P. 9–35.
294. Pariser E. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. New York : Penguin Press, 2011. 294 p.
295. Pascarella E. T., Terenzini P. T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. 2nd ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2005. 840 p.
296. Paul R., Elder L. *Critical Thinking : Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. 2nd ed. Boston : Pearson Education, 2006. 224 p.
297. Perelman C., Olbrechts-Tyteca L. *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. Notre Dame : University of Notre Dame Press, 1969. 566 p.
298. Perkins D. N. *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York : Free Press, 1995. 384 p.
299. Perkins D. *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. New York : Free Press, 1992. 272 p.
300. Perry W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco : Jossey-Bass, 1999. 256 p.
301. Piaget J. *The Child's Conception of the World*. London : Routledge, 2007. 416 p.
302. Piaget J. *The Moral Judgment of the Child*. New York : Free Press, 1997. P. 102–110.
303. Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. London : Routledge, 2001. P. 45–74.

304. Piketty T. Capital in the Twenty-First Century. Cambridge : Belknap Press of Harvard University Press, 2014. 685 p.
305. Posner M. I. Attention: The Mechanisms of Consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 1994. Vol. 91, No. 16. P. 7398–7403.
306. Potter W. J. Media Literacy. 9th ed. Los Angeles : SAGE Publications, 2019. 552 p.
307. Prensky M. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Thousand Oaks : Corwin Press, 2010. 224 p.
308. Purvis J. R. Visual Literacy: An Emerging Concept. *Educational Leadership*. 1973. Vol. 30, Issue 8. P. 705–720.
309. Putnam R. D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York : Simon & Schuster, 2000. 541 p.
310. Pérez Tornero J. M., Varis T. Media Literacy and New Humanism. Paris : UNESCO, 2011. 89 p.
311. Resnick L. B. Education and Learning to Think. Washington, DC : National Academy Press, 1987. 132 p.
312. Resnick M. Lifelong Kindergarten : Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. Cambridge, MA : MIT Press, 2017. 208 p.
313. Rest J. R. Moral Development: Advances in Research and Theory. New York : Praeger, 1986. 232 p.
314. Rheingold H. Net Smart: How to Thrive Online. Cambridge : MIT Press, 2012. 322 p.
315. Rogers C. R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, OH : Charles Merrill, 1969. 358 p.
316. Rohs M., Schmidt-Hertha B., Rott K. J., Bolten R. Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 2019. No 10 (3). P. 307–324.
317. Said E. W. Orientalism. New York : Pantheon Books, 1978. 368 p.

318. Salmon M. H. Introduction to Logic and Critical Thinking. 6th ed. Boston : Cengage Learning, 2013. 416 p.
319. Sawyer R. K. Explaining Creativity. 2nd ed. New York : Oxford University Press, 2012. P. 460–475.
320. Scheerens J. Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison. *An Analysis of Teachers' Professional Development Based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. 128 p.
321. Schor J. B. Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture. New York : Scribner, 2004. 272 p.
322. Schraw G., Dennison R. S. Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19, No. 4. P. 491–502.
323. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983. 374 p.
324. Scriven M., Paul R. Defining Critical Thinking. *National Council for Excellence in Critical Thinking*. 1987.
325. Shvardak M., Molnar T., Mochan T., Popovych O., Popovych N. Cross-Cutting Approach in the Formation of Critical Thinking of Primary School Learners. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2025. Vol. 17, no. 4.
326. Shvardak M., Ostrovska M., Bryzhak N., Predyk A., Moskovchuk L. The Use of Digital Technologies in Professional Training of Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2024. Vol. 16, No. 3. P. 363–376.
327. Siegel D. J. The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are. 2nd ed. New York : Guilford Press, 2015. 518 p.
328. Siegel H. Critical Thinking as an Educational Ideal. *Educational Forum*. 1980. Vol. 45, No. 1. P. 7–23.

329. Siegel H. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York : Routledge, 1988. 208 p.
330. Siegel H. *Education's Epistemology: Rationality, Diversity, and Critical Thinking*. Oxford : Oxford University Press, 2017. 240 p.
331. Silverblatt A. *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. 5th ed. Santa Barbara : Praeger, 2018. 560 p.
332. Silverblatt A., Enright El. *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut ; London : Greenwood Press, 1997. 234 p.
333. Stanford Encyclopedia of Philosophy: Critical Thinking. URL: <https://plato.stanford.edu/> (дата звернення: 10.01.2026).
334. Sternberg R. J. Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. *National Institute of Education*, 1986. P. 37–76.
335. Sunstein C. R. *Republic.com 2.0*. Princeton : Princeton University Press, 2007. 256 p.
336. Swartz R. J., Perkins D. N. *Teaching Thinking : Issues and Approaches*. Pacific Grove, CA : Midwest Publications, 1989. 236 p.
337. Sweller J. Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design. *Learning and Instruction*. 1994. Vol. 4, No. 4. P. 295–312.
338. Tapscott D. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York : McGraw-Hill, 2009. 384 p.
339. Thaler R. H. *Misbehaving: The Making of Behavioral Economics*. New York : W.W. Norton & Company, 2015. P. 3–38.
340. Tisdell E. J., Taylor E. W., Hanley M. S. The Role of Critical Thinking in Creativity. *Educational Psychology Review*. 2012. Vol. 24, no. 3. P. 385–404.
341. Toulmin S. E. *The Uses of Argument*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 262 p.

342. Tuchman G. The Symbolic Annihilation of Women by the Mass Media. *Hearth and Home: Images of Women in the Mass Media* / ed. by G. Tuchman, A. K. Daniels, J. Benét. New York : Oxford University Press, 1978. P. 3–38.
343. Turkle S. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York : Basic Books, 2011. P. 3–14.
344. UNESCO. Five Principles of Media and Information Literacy. 2017. URL: <http://www.unesco.org/>.
345. Van Eemeren F. H., Grootendorst R. *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-dialectical Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 232 p.
346. Veenman M. V. J., Van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach P. Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*. 2006. Vol. 1, no. 1. P. 3–14.
347. Walton D. N. *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 344 p.
348. Watson G., Glaser E. M. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal : Manual*. San Antonio, TX : Psychological Corporation, 1980. 36 p.
349. Wileman R. E. *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N. J. : Educational Technology Publications, 1993. P. 112–122.
350. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris : UNESCO, 2011. 192 s. (Оновлено UNESCO у 2021 році).
351. Wolf M. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York : Harper, 2018. 272 p.
352. Young K. S. *Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, and Treatment. Innovations in Clinical Practice: A Source Book* / eds. L. VandeCreek, T. L. Jackson. Sarasota, FL : Professional Resource Press. 1999. Vol. 17. P. 19–31.

353. Zaller J. R. The Nature and Origins of Mass Opinion. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. 384 p.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати

1. Даниляк Р. З., Даниляк Ю. І. Роль соціальних мереж у розвитку критичного мислення школярів. *Наукові записки* : збірник наукових статей. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Випуск CLXI (161). (Серія педагогічні науки). С. 53–62. DOI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/48472>
2. Даниляк Ю. І. Створення сприятливого освітнього середовища як педагогічна умова розвитку критичного мислення в молодших школярів. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. № 2 (6), 2025. С. 94–99. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-14>
3. Даниляк Ю. Модель формування критичного мислення школярів засобами інтернет-медіа: методика та організаційно-педагогічні умови. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)* : журнал. 2025. № 12 (42) 2025. С. 1621–1634. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12\(42\)-1621-1634](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-12(42)-1621-1634)
4. Даниляк Р. З., Даниляк Ю. І. Технології розвитку критичного мислення школярів в соціальних мережах. *Наукові інновації та передові технології* : журнал. 2026. № 2 (54). С. 1283–1294. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2\(54\)-1283-1294](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2(54)-1283-1294)
5. Даниляк Р. З., Даниляк Ю. І. Технології розвитку критичного мислення учнів початкових класів на заняттях інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)* : журнал. 2026. № 5 (59) 2026. С. 1806–1819. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-5\(59\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-5(59))

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертаційного дослідження

6. Даниляк Ю. І. Мас медіа як чинник формування критичного мислення дітей : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Стан та тенденції розвитку науки, освіти, технологій і суспільства» (Умань, 3 грудня 2022 р.). Умань : ЦФЕНД, 2022. С. 10–11.

7. Воронова Х., Даниляк Ю. І. Формування у старших дошкільників уявлень про навколишній світ засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Сучасна українська освіта: виклики, стратегії, технології* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції (Дрогобич, 21–22 березня 2024 року) / за ред. Т. Пантюк, А. Федорович. Дрогобич : Видавництво «Трек ЛТД», 2024. С. 217–219.

8. Даниляк Ю. І. Формування медіакомпетентності молодших школярів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Євразії* : матеріали XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції : зб. наук. праць. Переяслав, 29 лютого 2024. С. 42–44 .

9. Даниляк Ю. І. Медіаграмотність в системі підготовки майбутнього вчителя до медіаосвітньої діяльності (у співавторстві). *Актуальні питання освіти і науки в умовах сучасної російсько-української війни* : збірник наукових праць I Всеукраїнської науково-практичної конференції/ ред.: В. Ільницький, Р. Корсак, Т. Пантюк, О. Петrenchко, В. Старка. Дрогобич – Ужгород – Тернопіль : Посвіт, 2024. Том 1. С. 128–131.

10. Даниляк Ю.І. Медіаграмотність освітян як передумова розвитку критичного мислення школярів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Євразії* : збірник наукових праць. Переяслав, 2024 р. С. 33–34.

11. Даниляк Р., Даниляк Ю. Формування критичного мислення у школярів в умовах цифрового середовища : збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції «*Achievements of Science and Education in the Modern World*»: Proceedings of the 2nd International Scientific Conference (Birmingham, United Kingdom, 14 June 2025). Lulu Press, Inc., 2025. С. 59–63.

ГЛОСАРІЙ ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Критичне мислення – цілеспрямована, саморегульована інтелектуальна діяльність, що включає аналіз, оцінку та синтез інформації з метою формування обґрунтованих суджень та прийняття рішень. Структура критичного мислення інтегрує п'ять компонентів: аналітичність, системність, рефлексивність, емпіричність, логічність.

Інтернет-медіа – сукупність цифрових платформ, сервісів та ресурсів, що функціонують на основі інтернет-технологій і забезпечують створення, поширення та споживання медіаконтенту. Характеризуються інтерактивністю, мультимодальністю, гіпертекстуальністю, можливістю активної участі користувача у створенні контенту.

Сучасне інформаційне середовище – цілісний соціально-культурний та технологічний простір, у якому здійснюється створення, передача, обробка, накопичення і зберігання інформації засобами цифрових технологій та інтернет-мереж.

Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в особистості медіакультури, підготовку до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою масових медіа, формування медіаінформаційної грамотності та медіакомпетентності.

Медіаграмотність – сукупність знань, навичок та умінь, що забезпечують спроможність аналізувати, оцінювати та створювати повідомлення в різних видах медіа, жанрах і формах; здатність розуміти культурний контекст і вплив медіа.

Медіакомпетентність – інтегральна характеристика особистості, що відображає її здатність ефективно, безпечно та етично взаємодіяти з

медіаінформацією та медіапродуктами в різних життєвих та професійних ситуаціях.

Медіакомпетентність педагога – здатність учителя професійно інтегрувати медіаосвіту в навчально-виховний процес, ефективно використовувати інтернет-медіа як засіб формування критичного мислення учнів.

Цифрове освітнє середовище – сукупність цифрових ресурсів, технологій, платформ та інструментів, що використовуються в освітньому процесі для забезпечення інтерактивної взаємодії учасників освіти, реалізації змісту навчання, виховання та розвитку.

Метакогніція – усвідомлення власних пізнавальних процесів та здатність керувати ними; включає знання про мислення, контроль над мисленнєвими процесами та регуляцію власної діяльності.

Метакогнітивна компетентність – сукупність знань, умінь і навичок ефективного навчання й взаємодії у процесі пізнавальної діяльності, що включає здатність до постійного саомоніторингу та самокорекції власних мисленнєвих процесів.

Педагогічні умови формування критичного мислення – цілеспрямовано створене освітнє середовище, що включає організаційно-методичне забезпечення, дидактичні засоби та форми взаємодії учасників освітнього процесу, спрямовані на формування критичного мислення дітей із залученням потенціалу інтернет-медіа.

Інформаційно-цифрова компетентність – впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для навчання, роботи та участі в суспільстві; передбачає інформаційну та медіаграмотність, основи програмування, кібербезпеку, інтелектуальну власність.

Фейкові новини – навмисно неправдиві або вигадані повідомлення, що мають вигляд автентичної журналістської інформації та поширюються з метою введення в оману, маніпуляції громадською думкою або привернення уваги.

Маніпуляція в медіа – система прийомів і технік прихованого впливу на свідомість, емоції та поведінку аудиторії з метою формування потрібних уявлень, ставлень і дій без усвідомлення цього впливу самою аудиторією.

Інформаційна гігієна – сукупність правил і навичок усвідомленого, обмеженого і безпечного користування інформаційними джерелами з метою збереження психічного, фізичного та інтелектуального здоров'я.

Інформаційна культура особистості – комплекс знань, умінь та цінностей, що визначає здатність людини до ефективного, етичного, безпечного й творчого використання інформації у пізнавальній, професійній та побутовій діяльності.

Цифрові аборигени – термін, запропонований М. Пренскі, що позначає покоління, яке народилося і виросло в епоху цифрових технологій та інтернету і сприймає їх як природне середовище життєдіяльності.

Інформаційна (ехо-)бульбашка – феномен інтернет-середовища, за якого алгоритми персоналізації обмежують інформаційний раціон користувача переважно тим контентом, що збігається з його попередніми вподобаннями та поглядами.

АНКЕТИ ДЛЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
(комплекс із п'яти анкет для різних категорій респондентів)

Анкета Д. 1

для батьків дітей старшого дошкільного віку (5–6 років)

Шановні батьки! Запрошуємо вас узяти участь у науковому опитуванні, метою якого є дослідження використання засобів сучасного інформаційного середовища у інтелектуальному розвитку дітей дошкільного віку та виявлення передумов формування критичного мислення дитини. Опитування анонімне; отримані дані будуть використані тільки з науково-дослідницькою метою.

I. Загальні відомості

1. Скільки років Вашій дитині?

- ✓ 5 років
- ✓ 6 років
- ✓ 7 років (старший дошкільник).

2. Стать дитини:

- ✓ хлопчик
- ✓ дівчинка.

3. Хто здебільшого перебуває з дитиною у час її медіаспоживання?

- ✓ мама / тато
- ✓ бабуся / дідусь
- ✓ старша(ий) сестра / брат
- ✓ нікого, дитина сама.

II. Особливості медіаспоживання дитини

4. Скільки часу на день Ваша дитина проводить за переглядом інтернет-медіа?

- ✓ до 30 хв
- ✓ 30-60 хв
- ✓ 1–2 год
- ✓ понад 2 год.

5. Який пристрій дитина використовує найчастіше?

- ✓ смартфон
- ✓ планшет
- ✓ елевізор зі смарт-функціями

- ✓ комп'ютер.
- 6. Який тип медіаконтенту переважає у медіаспоживанні дитини?
 - ✓ мультфільми
 - ✓ розважальні відео (YouTube, TikTok)
 - ✓ ігри
 - ✓ навчальний контент.
- 7. Чи дозволяєте Ви дитині переглядати медіа під час прийому їжі?
 - ✓ так
 - ✓ коли
 - ✓ ні.
- 8. Чи дивиться дитина медіа перед сном?
 - ✓ щовечора
 - ✓ інколи
 - ✓ ні.

III. Когнітивно-аналітичні прояви

- 9. Чи ставить Ваша дитина запитання про побачене у медіа?
 - ✓ часто
 - ✓ інколи
 - ✓ рідко
 - ✓ ніколи.
- 10. Чи здатна Ваша дитина відрізнити реальне від вигаданого у медіа?
 - ✓ завжди
 - ✓ інколи
 - ✓ не здатна.
- 11. Як дитина реагує на рекламу в інтернеті?
 - ✓ просить купити
 - ✓ цікавиться, що це
 - ✓ ігнорує
 - ✓ не помічає.
- 12. Чи здатна дитина переказати сюжет побаченого мультфільму?
 - ✓ так
 - ✓ інколи
 - ✓ ні.

IV. Сімейна медіаосвіта

- 13. Чи обговорюєте Ви з дитиною побачене у медіа?
 - ✓ систематично
 - ✓ інколи
 - ✓ не обговорюємо.
- 14. Чи помічали Ви випадки, коли дитина копіювала поведінку героїв медіа?

- ✓ так, часто
- ✓ інколи
- ✓ рідко
- ✓ ні.

15. Які критерії ви застосовуєте при виборі медіаконтенту для дитини?

16. Які побоювання у вас викликає взаємодія дитини з інтернет-медіа?

Дякуємо за участь у дослідженні!

Анкета Д. 2
для учнів молодшого шкільного віку (1–4 класи)

Дорогий друже! Запрошуємо тебе взяти участь у нашому опитуванні. Опитування анонімне – своє ім'я писати не потрібно. Обери одну відповідь у кожному запитанні. Дякуємо!

I. Розкажи про себе

1. У якому ти класі?

- ✓ 1-му
- ✓ 2-му
- ✓ 3-му
- ✓ 4-му.

2. На якому пристрої ти переважно виходиш в інтернет?

- ✓ смартфон
- ✓ планшет
- ✓ комп'ютер / ноутбук
- ✓ телевізор.

II. Твоя медіадіяльність

3. Скільки часу щодня ти проводиш в інтернеті?

- ✓ до 30 хв
- ✓ 30-60 хв
- ✓ 1-2 год
- ✓ 2–3 год
- ✓ понад 3 год.

4. Що ти найчастіше робиш в інтернеті?

- ✓ дивлюся відео (YouTube, TikTok)
- ✓ граю в ігри
- ✓ спілкуюся з друзями
- ✓ шукаю інформацію.

5. Чи використовуєш ти інтернет для домашнього завдання?

- ✓ часто
- ✓ інколи
- ✓ ніколи.

6. Чи є у тебе акаунти у соціальних мережах?

- ✓ так
- ✓ ні
- ✓ планую завести.

III. Як ти ставишся до інформації в інтернеті

7. Чи перевіряєш ти інформацію, яку знайшов в інтернеті?
- ✓ завжди
 - ✓ інколи
 - ✓ рідко
 - ✓ не перевіряю.
8. Чи зустрічав ти в інтернеті інформацію, яка виявилась неправдивою?
- ✓ так, часто
 - ✓ так, інколи
 - ✓ складно сказати
 - ✓ не зустрічав.
9. Чи запитував ти у дорослих, чи правда те, що бачив в інтернеті?
- ✓ так, часто
 - ✓ інколи
 - ✓ рідко.
10. Чи помічаєш ти різницю між рекламою та звичайними відеопостами?
- ✓ завжди
 - ✓ інколи
 - ✓ не помічаю.

IV. Допомога та підтримка

11. Хто допомагає тобі обрати, що дивитися чи читати в інтернеті?
- ✓ батьки
 - ✓ учитель
 - ✓ друзі
 - ✓ сам / сама обираю.
12. Чи розповідаєш ти батькам або вчителю про побачене в інтернеті?
- ✓ завжди
 - ✓ інколи
 - ✓ не розповідаю.
13. Чи говориш ти з друзями про побачене в інтернеті?
- ✓ часто
 - ✓ інколи
 - ✓ рідко.

V. Твої запитання та інтереси

14. Чи ставиш ти запитання типу «А чому так?», «А звідки відомо?»
- ✓ часто
 - ✓ інколи
 - ✓ рідко
 - ✓ не ставлю.

15. Що тобі найбільше подобається робити в інтернеті?

16. Як ти розумієш, що інформація в інтернеті правдива?

Дякуємо за допомогу!

Анкета Д. 3

для учнів середнього шкільного віку (5–9 класи)

Шановний учаснику опитування! Просимо тебе щиро відповісти на запитання нашої анкети. Опитування є анонімним. Обери варіант, який найкраще відображає твою позицію.

I. Загальні відомості

1. У якому ти класі?

- ✓ 5–6
- ✓ 7
- ✓ 8
- ✓ 9.

2. Скільки часу щодня ти проводиш в інтернеті?

менше 1 год

- ✓ 1–2 год
- ✓ –4 год
- ✓ понад 4 год.

II. Інформаційно-комунікаційні особливості

3. З яких основних джерел ти отримуєш найважливішу інформацію?

- ✓ YouTube
- ✓ TikTok / Instagram
- ✓ Google пошук
- ✓ підручники / учитель
- ✓ інше.

4. Якими соцмережами користуєшся щодня? (можна обрати кілька)

- ✓ TikTok
- ✓ Instagram
- ✓ Telegram
- ✓ Discord
- ✓ YouTube
- ✓ X (Twitter)
- ✓ інші.

5. На які теми ти найчастіше шукаєш інформацію в інтернеті?

- ✓ навчання
- ✓ хобі
- ✓ розваги
- ✓ новини
- ✓ комунікація з друзями.

6. Чи створюєш ти власний контент в інтернеті (відео, пости, блог)?

- ✓ так, регулярно
- ✓ інколи
- ✓ ніколи.

III. Аналітично-критичні компетентності

7. Як ти перевіряєш достовірність інформації в інтернеті?
- ✓ шукаю інші джерела
 - ✓ запитую дорослих
 - ✓ перевіряю автентичність фото/відео
 - ✓ не перевіряю.
8. Чи зустрічав ти у мережі повідомлення, які виявилися фейковими?
- ✓ часто розпізнаю
 - ✓ інколи помічаю
 - ✓ рідко зустрічав
 - ✓ складно розпізнати.
9. Як ти реагуєш на маніпулятивну рекламу?
- ✓ аналізую, чому намагаються переконати
 - ✓ ігнорую
 - ✓ часто погоджуюсь
 - ✓ не помічаю.
10. Чи відрізняєш об'єктивну новину від замаскованої реклами / «джинси»?
- ✓ завжди
 - ✓ інколи
 - ✓ майже не розрізняю.
11. Чи знайоме тобі поняття «ехокамера» / «інформаційна бульбашка»?
- ✓ знаю детально
 - ✓ чув щось
 - ✓ не знаю.
12. Як ти ставишся до інформації, що суперечить твоїм поглядам?
- ✓ розглядаю серйозно
 - ✓ зацікавлено вивчаю
 - ✓ ігнорую
 - ✓ викликає роздратування.
 - ✓

IV. Соціально-комунікативні аспекти

13. Чи обговорюєш ти медіаповідомлення з друзями / батьками?
- ✓ часто
 - ✓ інколи
 - ✓ рідко
 - ✓ не обговорюю.

14. Чи готовий ти змінити свою думку під впливом нових аргументів з достовірних джерел?

- ✓ так
- ✓ часто
- ✓ інколи
- ✓ ні.

15. Чи помічаєш ти мову ворожнечі або гейт у коментарях?

- ✓ часто
- ✓ інколи
- ✓ рідко
- ✓ не помічаю.

V. Самооцінка та запит

16. Оціни свій рівень медіаграмотності за шкалою 1–5

(1 – низький, 5 – високий): ____.

17. Чи навчали вас у школі розпізнавати фейки? Якщо так, поясни як:

18. Які теми, пов'язані з медіа, ти хотів(ла) би вивчати додатково? _____

Дякуємо за участь!

Анкета Д. 4
для педагогічних працівників

Шановні колеги! Запрошуємо вас узяти участь у науковому опитуванні щодо стану медіаосвітньої роботи з учнями та формування у них критичного мислення засобами сучасного інформаційного середовища. Опитування є анонімним.

I. Загальні відомості

1. Ваш педагогічний стаж:
 - ✓ до 5 років
 - ✓ 6–15 років
 - ✓ 16–25 років
 - ✓ понад 25 років.
2. У якій школі ви викладаєте:
 - ✓ міській
 - ✓ селищній / сільській.
3. У якому класі (класах) переважно викладаєте? _____
4. Який ваш фаховий напрям?
 - ✓ початкова освіта
 - ✓ філологія
 - ✓ суспільствознавство
 - ✓ природничі науки
 - ✓ інше.

II. Використання інтернет-медіа в освітньому процесі

5. Як часто ви використовуєте інтернет-медіа на уроках для розвитку критичного мислення?
 - ✓ систематично
 - ✓ часто
 - ✓ інколи
 - ✓ рідко.
6. Які платформи / інструменти ви використовуєте найчастіше? (можна кілька)
 - ✓ YouTube / освітні відео
 - ✓ Google-сервіси (Classroom, Docs)
 - ✓ освітні платформи (Всеосвіта, Прометеус)
 - ✓ Mentimeter / Kahoot / Quizizz
 - ✓ соціальні мережі
 - ✓ інше.
7. У яких видах діяльності використовуєте інтернет-медіа?
 - ✓ пояснення нового матеріалу

- ✓ організація дискусії
- ✓ проєктна діяльність
- ✓ перевірка знань.

III. Технології формування критичного мислення

8. Які технології формування критичного мислення Ви використовуєте? (можна кілька)

- ✓ «ПРЕС», «Сенкан»
- ✓ кластер
- ✓ метод проєктів
- ✓ дискусії, дебати
- ✓ «Шість капелюхів мислення»
- ✓ кейс-метод
- ✓ інше.

9. Чи інтегруєте ви ці технології безпосередньо з інтернет-медіа?

- ✓ систематично
- ✓ інколи
- ✓ ні.

10. Які з них Ви вважаєте найбільш ефективними? _____

IV. Професійна підготовка та самоосвіта

✓ 11. Чи проходили ви спеціальні курси з медіаосвіти?

- ✓ так, регулярно
- ✓ так, частково
- ✓ ні.

✓ 12. Як часто ви оновлюєте власні знання з медіаосвіти?

- ✓ постійно
- ✓ раз на семестр
- ✓ раз на рік
- ✓ майже не оновлюю.

✓ 13. Чи відстежуєте ви новинки в галузі медіаосвіти (публікації, тренінги, методичні матеріали)?

- ✓ систематично
- ✓ інколи
- ✓ не відстежую.
- ✓

✓ ***V. Перешкоди та готовність до системного впровадження***

✓ 14. Які основні перешкоди для системного використання інтернет-медіа? (можна кілька)

- ✓ брак часу на уроці
- ✓ брак методичних матеріалів
- ✓ слабка матеріально-технічна база

- ✓ брак власних знань
- ✓ опір батьків.
- ✓ 15. Наскільки ви готові до системного впровадження медіаосвітніх технологій?
- ✓ готовий / готова
- ✓ частково готовий / готова
- ✓ не готовий / не готова.

16. Чого, на вашу думку, найбільше потребує сучасний учитель для якісної медіаосвіти учнів?

VI. Самооцінка

17. Оцініть свій рівень медіакомпетентності за шкалою 1–5: ____.

18. Оцініть свій рівень готовності навчати критичному мисленню за шкалою 1–5: ____.

19. Чи потрібна вам підтримка з боку адміністрації для впровадження медіаосвіти?

- ✓ так, методична
- ✓ так, технічна
- ✓ так, обидві
- ✓ ні.

20. Які результати ви очікуєте від системного впровадження медіаосвітніх технологій?

Дякуємо за участь!

Анкета Д. 5

для батьків учнів початкової та середньої школи

Шановні батьки! Запрошуємо вас узяти участь у науковому опитуванні щодо формування критичного мислення дітей у взаємодії з інтернет-медіа. Опитування є анонімним.

I. Загальні відомості

1. Вік вашої дитини:
 - ✓ 6–10 років
 - ✓ 11–13 років
 - ✓ 14–16 років.
2. У якому класі навчається Ваша дитина? _____
3. Скільки дітей у Вашій сім'ї користуються інтернетом? _____

II. Батьківський контроль та обмеження

4. Чи контролюєте ви, що ваша дитина дивиться/читає в інтернеті?
 - ✓ повністю
 - ✓ частково
 - ✓ інколи
 - ✓ не контролюю.
5. Чи встановлені часові обмеження на користування інтернетом?
 - ✓ так, чіткі обмеження
 - ✓ інколи нагадую
 - ✓ ні.
6. Чи використовуєте ви засоби батьківського контролю (фільтри, додатки)?
 - ✓ так, регулярно
 - ✓ інколи
 - ✓ ні
 - ✓ не знаю про них.
7. Чи знаєте ви паролі від соцмереж і акаунтів дитини?
 - так, повністю ○ частково ○ ні.

III. Власна медіаграмотність батьків

8. Чи розумієте ви, що таке медіаграмотність?
 - ✓ добре розумію
 - ✓ чув / чула щось
 - ✓ не дуже розумію
 - ✓ вперше чую.
9. Чи знаєте ви, які платформи та контент популярні серед однолітків Вашої дитини?

- ✓ так, я добре обізнаний / обізнана
- ✓ частково
- ✓ майже ні.

10. Чи зустрічали ви випадки, коли інформація з інтернету впливала на думку дитини негативно?

- ✓ так, неодноразово
- ✓ один-два рази
- ✓ ні.

IV. Сімейна медіаосвіта

11. Чи обговорюєте ви з дитиною побачене у медіа?

- ✓ часто
- ✓ інколи
- ✓ рідко
- ✓ не обговорюємо.

12. Чи цілеспрямовано навчаєте ви дитину критично оцінювати інформацію?

- ✓ цілеспрямовано
- ✓ інколи нагадую
- ✓ не приділяю уваги.

13. Чи маєте ви сімейні правила щодо користування інтернетом?

- ✓ так, чіткі
- ✓ є неформальні правила
- ✓ ні.

V. Очікування та запит на школу

14. Які найбільші виклики у медіаосвіті своєї дитини Ви бачите?

15. Які форми співпраці зі школою у сфері медіаосвіти Ви вважаєте найефективнішими?

- ✓ батьківські лекторії
- ✓ спільні проєкти
- ✓ методичні матеріали для батьків
- ✓ онлайн-курси.

Дякуємо за співпрацю!

ПАМ'ЯТКА ДЛЯ БАТЬКІВ

щодо формування критичного мислення дитини в умовах сучасного інформаційного середовища

Шановні батьки! Виховання дитини в умовах цифрового суспільства потребує від нас нових компетентностей та усвідомленого ставлення до медіасередовища, у якому росте дитина. Пропонуємо вам кілька конкретних рекомендацій.

1. Будьте присутні у медіаспоживанні дитини. Дивіться разом з дитиною мультфільми, ролики, переглядайте соціальні мережі. Це не контроль, а спільна діяльність, що формує довіру та дає можливість обговорювати побачене.

2. Розмовляйте з дитиною про побачене. Ставте відкриті запитання: «Як ти думаєш, чому персонаж так зробив?», «Що би ти зробив на його місці?», «Це правда чи вигадка?». Такі бесіди формують у дитини звичку рефлексувати.

3. Розкажіть дитині про рекламу та маніпуляцію. Пояснюйте, що реклама хоче нас у щось переконати, а не просто розповідає. Тренуйте з дитиною розпізнавати рекламні прийоми у звичайному контенті.

4. Створіть сімейні правила медіаспоживання. Узгодьте час користування пристроями, місця, де медіа не використовуються (спальня, обідній стіл), правила публікації власного контенту. Дотримуйтеся цих правил усією родиною.

5. Будьте прикладом критичного ставлення. Не поспішайте поширювати неперевірені повідомлення; уголос розмірковуюте, чи правда те, що Ви читаєте; пояснюйте дитині хід власної перевірки інформації.

6. Заохочуйте дитину ставити запитання. Найголовніший інструмент критичного мислення – це звичка ставити «Чому?», «А звідки відомо?», «Хто це сказав?». Підтримуйте таку допитливість.

7. Навчайте дитину перевіряти інформацію. Покажіть, як шукати першоджерело, як зіставляти кілька джерел, як перевіряти автентичність фото за допомогою зворотного пошуку зображень.

8. Дбайте про інформаційну гігієну. Слідкуйте, щоб дитина не споживала медіа перед сном, не «зависала» в одному джерелі надмірно довго; запроваджуйте «цифровий детокс» (день без екранів).

9. Цікавтеся, що дивиться дитина. Знайте, на які канали підписана Ваша дитина, з ким спілкується в чатах, які групи у соцмережах їй цікаві. Це не нагляд, а живий інтерес до її життя.

10. Співпрацюйте зі школою. Дізнавайтеся, що педагоги роблять для медіаграмотності дитини, беріть участь у батьківських лекторіях; пропонуйте власні теми та формати.

11. Розвивайте у дитини відповідальність. Розмовляйте про те, що публікація в інтернеті – це публічна дія: повідомлення може побачити багато людей, видалити його повністю буває неможливо. Учть дитину думати, перш ніж ділитися.

12. Турбуйтеся про безпеку. Пояснюйте дитині, як не реагувати на провокації, як розпізнавати онлайн-шахраїв, як зберігати персональні дані. Створіть в сім'ї атмосферу довіри, у якій дитина без страху прийде до Вас із будь-якою проблемою.