ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

Факультет психології та соціальної роботи

Кафедра соціальної психології

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

«Психологічні особливості критичного мислення підлітків в умовах кризи»

«Psychological features of critical thinking of adolescents in crisis conditions»

Виконала: здобувачка очної форми навчання
спеціальності 053 Психологія
Освітня програма «Психологія»
Птиця Катерина Денисівна

Керівник: д.психол.н., професор Курова А.В.

Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри
психодіагностики та клінічної психології
Перевязко Л.П.

Рекомендовано до захисту:
Протокол засідання кафедри
№ 10 від «28» травня 2026 р.

Завідувач кафедри
Кононенко О.І. _____
(підпис)

Захищено на засіданні ЕК
протокол № __ від _____2026 р.

Оцінка_____/_____/_____
(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ЕК
Кокоріна Ю.Є. _____
(підпис)

Одеса – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……..…3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КРИЗИ.....6
1.1. Загальнонаукові уявлення про критичне мислення в психологічній науці.....6
1.2. Вікові особливості розвитку критичного мислення в підлітковому віці.....…11
1.3. Вплив кризових умов на розвиток критичного мислення підлітків…….....……16
Висновки до першого розділу……..21
РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КРИЗИ.....22
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження……22
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження …….....30
2.3 Рекомендації щодо розвитку та підтримки критичного мислення підлітків в умовах кризи.....……..……47
Висновки до другого розділу……53
ВИСНОВКИ……..56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ. ……...59
ДОДАТКИ…….……65

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне суспільство функціонує в умовах постійних соціальних, економічних, політичних та інформаційних трансформацій, що нерідко набувають характеру кризи. Для підлітків як вікової групи, яка перебуває на етапі інтенсивного особистісного, когнітивного та соціального становлення, кризові умови створюють додаткові виклики: підвищену емоційну напругу, невизначеність майбутнього, інформаційне перевантаження, вплив дезінформації та маніпуляцій. За таких обставин особливого значення набуває розвиток критичного мислення як здатності аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, формулювати обґрунтовані судження та приймати зважені рішення.

Дослідження проблематики критичного мислення підлітків, його структурних компонентів, вікових особливостей розвитку та психологічної своєрідності функціонування в умовах кризи у межах цієї роботи спирається на праці П.А. Фасіоне, В.В. Надурака, А.Є. Конверського, С.Д. Максименка, М.М. Починкової, С.О. Бадер, С.Ф. Ріваса, В.М. Степаненка та інших вчених. Окреме значення для дослідження мають праці М.К. Кременчуцької та Л.В. Полещук, у яких розкрито потенціал інтерактивних і дискусійних методів навчання для активізації критичного мислення, розвитку здатності аналізувати інформацію, аргументувати власну позицію та працювати з різними інтерпретаціями навчального матеріалу.

Незважаючи на вагомий внесок зазначених науковців у розроблення теоретичних засад досліджуваної проблематики, окремі аспекти, зокрема питання психологічних методів впливу кризових умов на розвиток критичного мислення підлітків, співвідношення когнітивних і емоційно-регулятивних чинників у його становленні, а також особливостей збереження критичності суджень в умовах невизначеності та інформаційного тиску, залишаються недостатньо з’ясованими, що і обумовлює актуальність даного дослідження.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей критичного мислення підлітків в умовах кризи.

Для реалізації поставленої мети дослідження були окреслені наступні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати в наукових першоджерелах наявні підходи до розуміння сутності, структури та вікових особливостей критичного мислення в підлітковому віці.
2. Емпірично дослідити психологічні особливості критичного мислення підлітків в умовах кризи.
3. Виявити та проаналізувати наявний взаємозв'язок між рівнем критичного мислення підлітків, показниками метакогнітивної усвідомленості та вираженістю інтолерантності до невизначеності в умовах кризи.
4. Надати практичні рекомендації щодо розвитку та підтримки критичного мислення підлітків у кризових ситуаціях.

Об'єкт дослідження: критичне мислення як психологічний феномен.

Предмет дослідження: психологічні особливості критичного мислення підлітків в умовах кризи.

Для досягнення поставленої мети та завдань дослідження було використано наступні **методи дослідження:** теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел; емпіричні: психолого-діагностичний метод, порівняльний аналіз, спостереження; методи кількісної та якісної обробки результатів: описова статистика, кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Обробка отриманих результатів проводилася за допомогою програмного забезпечення Microsoft Excel та JASP 0.18.3.

Психолого-діагностичний метод містить комплекс наступних методик: методика «Тест критичного мислення» (The Starkey Critical Thinking Test) Л. Старкі в адаптації О.Є. Луценко; методика «Опитувальник метакогнітивної

усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон в адаптації О.Є. Луценко; методика «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона в адаптації Г. Громової.

База емпіричного дослідження. Дослідження проводилося на базі Одеського ліцею №8 Одеської міської ради. У дослідженні брали участь 45 респондентів, віком від 15 до 17 років.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів, соціальних працівників та батьків з метою розвитку критичного мислення підлітків, підвищення їх психологічної стійкості та формування навичок усвідомленого аналізу інформації в умовах кризових явищ. Також результати роботи можуть слугувати основою для створення корекційно-розвиткових програм, спрямованих на зниження когнітивної вразливості учнів та під час проведення виховних годин, психологічних тренінгів для підлітків у межах діяльності психологічної служби закладів загальної середньої освіти.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури та трьох додатків. Список використаної літератури містить 50 найменувань ,з них 18 англійською мовою. Загальний зміст викладено на 67 сторінках, основний зміст роботи викладено на 58 сторінках. Робота містить 7 таблиць та 3 рисунки.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КРИЗИ

1.1. Загальнонаукові уявлення про критичне мислення в психологічній науці

У психологічній науці критичне мислення належить до категорій, зміст яких не вичерпується єдиним визначенням, оскільки різні дослідницькі традиції акцентують увагу або на логіко-операційному, або на рефлексивному, або на особистісно-регулятивному його вимірі. Передусім варто зауважити, що Дж. Дьюї оперував насамперед поняттям «рефлексивне мислення» («reflective thinking»), а не терміном «критичне мислення» у його сучасному значенні [34]. Вчений пов’язував його з активним, послідовним і зосередженим осмисленням переконань або наявних знань крізь призму тих підстав, на яких вони ґрунтуються, а також можливих висновків, до яких вони приводять. У такому розумінні увага зосереджується не лише на самому результаті міркування, а насамперед на перевірці його обґрунтованості .

Логіка, запропонована Дж. Дьюї, полягає в тому, що мислення активізується не в умовах повної визначеності, а тоді, коли людина стикається з проблемною ситуацією [34]. Саме поява утруднення або сумніву спонукає її висунути можливе пояснення, зіставити його з фактами, перевірити наявні підстави й лише після цього перейти до висновку. Отже, у концепції Дж. Дьюї рефлексивне мислення постає як процес послідовного переходу від проблеми до обґрунтованого судження через аналіз, перевірку та оцінювання [34].

Спираючись на вищезазначену позицію В.В. Надурак розглядає критичне мислення як «здатність аналізувати власні міркування з погляду їх відповідності принципам раціональності. Воно проявляється тоді, коли людина прагне дійти обґрунтованих висновків і свідомо перевіряє ті розумові кроки, які до них приводять» [19]. Водночас, П.А. Фасіоне визначає критичне мислення як цілеспрямоване, саморегульоване судження, що реалізується

через інтерпретацію, аналіз, оцінювання, формулювання висновків, пояснення та самокорекцію [35].

Отже, критичне мислення у психології можна розглядати як інтегративну властивість особистості, що забезпечує свідомий аналіз інформації, обґрунтовану оцінку суджень, виявлення суперечностей, перевірку аргументів і перегляд власної позиції за наявності переконливих підстав [34].

Психологічний зміст критичного мислення часто розкривають через його структурні компоненти. Спираючись на роботи П.А. Фасіоне, В.В. Надурака, С.Ф. Рівас та їхніх співавторів, виокремлено шість компонентів критичного мислення: когнітивно-операційний, метакогнітивно-регулятивний, мотиваційно-диспозиційний, комунікативно-аргументативний, інформаційно-оцінний та емоційно-вольовий [47].

Першим і базовим визначають когнітивно-операційний компонент. Його зміст охоплює інтерпретацію, аналіз, оцінювання, умовивід, пояснення та перевірку смислових зв’язків між твердженнями. В межах цього компонента особа виокремлює головне, співвідносить факти, помічає логічні помилки, оцінює силу аргументу й переходить від окремих даних до виваженого висновку.

Також зазначимо, що П.А. Фасіоне відносить до ядра критичного мислення інтерпретацію, аналіз, оцінювання, інференцію, пояснення і саморегуляцію [35]. Так, А.Є. Конверський, систематизуючи логічні засади критичного мислення, пов’язує його з умінням працювати з поняттями, судженнями, умовиводами, доведенням і спростуванням, що дозволяє розглядати логічну операційність не як другорядну, а як базову умову зрілого мисленнєвого акту [8].

У психологічній площині зазначені операції нерозривно пов’язані з функціонуванням уваги, сприйняття, пам’яті та мислення як базових психічних процесів. Вважаємо, що на цій підставі когнітивно-операційний

компонент варто розуміти як систему інтелектуальних дій, що забезпечує змістовне й логічне опрацювання інформації.

Другим компонентом виступає метакогнітивно-регулятивний, оскільки здатність мислити критично неможлива без уміння відстежувати перебіг власного мислення. С.Ф. Рівас, К. Саїс і К. Осса наголошують, що метакогніція забезпечує усвідомлення власних когнітивних процесів, їх спрямування, планування, моніторинг та регуляцію [47]. П.А. Фасіоне також розглядає саморегуляцію як одну з центральних навичок критичного мислення, підкреслюючи, що вона полягає у свідомому контролі когнітивної діяльності та її результатів [35].

Слід зауважити, що в межах цього компонента людина перевіряє, чи достатньо доказів використано, чи не пропущено значущі альтернативи, чи не підмінила вона аналіз інтуїтивною реакцією. Особливої ваги такий механізм набуває в підлітковому віці, коли логічні можливості вже активно розвиваються, але навички стабільного самоконтролю ще перебувають у стадії становлення.

Особливе місце у структурі критичного мислення належить мотиваційно-диспозиційному компоненту. У сучасній психології обґрунтовується думка, що критичне мислення не функціонує без внутрішньої готовності суб’єкта до пошуку істини, відкритості до альтернативної позиції та інтелектуальної чесності [35].

Так, П.А. Фасіоне характеризує такого суб’єкта через допитливість, орієнтацію на проінформованість, довіру до раціонального пошуку, гнучкість у розгляді альтернатив, справедливість в оцінюванні аргументів, готовність переглядати позицію та стриманість у винесенні остаточного судження [35].

У свою чергу, Т.К. Полонська акцентує, що критичне мислення розвивається ефективно лише тоді, коли учень або студент займає активну пізнавальну позицію, ставить запитання, прагне з’ясувати підстави твердження та не задовольняється формальним запам’ятовуванням матеріалу [25]. Отже, мотиваційно-диспозиційний блок охоплює не тільки інтерес до

пізнання, а й установку на добросовісне інтелектуальне зусилля, без якого логічні вміння залишаються потенційними.

Загальнонаукові уявлення про структуру критичного мислення були б неповними без комунікативно-аргументативного компонента, тобто мислення у психології не зводиться до внутрішнього мовчазного процесу. Воно розгортається у взаємодії з іншими людьми, у дискусії, у зіставленні позицій, у необхідності обґрунтувати власний висновок і відповісти на заперечення.

Так, М.К. Кременчуцька та Л.В. Полещук пов’язують розвиток критичного мислення з дискусійними та інтерактивними методами навчання. М.К. Кременчуцька доводить, що семінар-дискусія з розподілом ролей не лише активізує освітній процес, а й формує вміння аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію [11].

Також Л.В. Полещук підкреслює, що інтерактивна взаємодія, зокрема у форматі вправи «Ажурна пилка», сприяє розвитку навичок аналізу інформації, формуванню власного розуміння змісту і готовності працювати з різними інтерпретаціями матеріалу [24].

Варто зазначити, що значення цього компонента полягає в тому, що критичне мислення набуває завершеності лише тоді, коли особа може не тільки внутрішньо оцінити аргументи, а й зовнішньо представити свою позицію в послідовній, доказовій і зрозумілій формі.

Окремого виділення потребує інформаційно-оцінний компонент. Його роль істотно зросла в умовах інформаційного перевантаження, коли проблема полягає вже не в нестачі відомостей, а в необхідності відбору, перевірки й ранжування джерел. В.В. Надурак, аналізуючи сучасне значення критичного мислення, пов’язує його з протидією дезінформації, фейкам і маніпулятивним повідомленням, наголошуючи на важливості розуміння не лише логіки міркування, а й типових когнітивних викривлень, які спотворюють оцінку ситуації [19].

У вищезазначеному аспекті критичне мислення включає перевірку походження інформації, співставлення кількох джерел, виявлення змішування

фактів і оцінок, а також розпізнавання емоційного тиску в повідомленні. Психологічна цінність названого компонента полягає в його безпосередньому зв'язку з інформаційною безпекою особистості та здатністю зберігати автономність судження.

Не менш важливим є емоційно-вольовий компонент, який у частині досліджень довгий час залишався в тіні, хоча саме він значною мірою визначає реальну продуктивність мисленнєвої діяльності. Р. Салех, С. Зубайда та С. Маханал, досліджуючи взаємозв'язок критичного мислення і метакогнітивних умінь у старшокласників, підтверджують значущість самоконтролю, самоуправління мисленням і здатності підтримувати пізнавальну активність у процесі складного навчального завдання [48].

Психологічний зміст цього компонента виявляється в умінні утримувати увагу на проблемі, не піддаватися імпульсивному висновку, витримувати інтелектуальну напругу невизначеності та доводити аналіз до завершення. За відсутності вольової регуляції навіть достатньо розвинені логічні операції можуть не реалізуватися належним чином, оскільки суб'єкт зупиняється на першому правдоподібному поясненні.

Доцільно доповнити виклад положенням про те, що технологія розвитку критичного мислення має поетапну логіку й реалізується через три взаємопов'язані стадії: виклик, осмислення, рефлексію. Зміст першого етапу полягає в актуалізації попереднього досвіду, постановці проблеми та формуванні внутрішньої пізнавальної мотивації. На стадії осмислення відбувається безпосереднє опрацювання нової інформації, її аналіз, зіставлення з уже наявними знаннями та первинне впорядкування. Етап рефлексії забезпечує узагальнення здобутих результатів, критичну перевірку висновків і вироблення власного ставлення до опрацьованого матеріалу [25]

Критичне мислення не виникає одномоментно, адже його формування починається з інтелектуального запиту, поглиблюється у процесі осмислення та набуває завершеності на рівні рефлексивної оцінки. Відмітимо, що така триетапна організація є особливо важливою для розвитку критичного

мислення підлітків, оскільки вона допомагає перейти від пасивного сприйняття інформації до її усвідомленого аналізу й особистісно значущого висновку.

Отже, критичне мислення у психології – це інтегративна властивість особистості, що забезпечує свідомий аналіз інформації, обґрунтовану оцінку суджень, виявлення суперечностей, перевірку аргументів і перегляд власної позиції за наявності переконливих підстав. Доцільно виокремлювати наступних шість компонентів: когнітивно-операційний, метакогнітивно-регулятивний, мотиваційно-диспозиційний, комунікативно-аргументативний, інформаційно-оцінний та емоційно-вольовий.

1.2. Вікові особливості розвитку критичного мислення в підлітковому віці

Підлітковий вік особливо значущий період для становлення критичного мислення, оскільки саме в цей час помітно ускладнюється пізнавальна діяльність, посилюється потреба в самостійному судженні та зростає роль внутрішнього контролю за власними висновками. Критичне мислення у підлітків пов’язане не лише з аналізом інформації, а й з інтелектуальною автономією, прийняттям рішень, здатністю до рефлексії щодо власних переконань і цінностей. У зв’язку з цим вікові особливості розвитку критичного мислення доцільно розглядати як результат одночасної перебудови когнітивної, рефлексивної, мотиваційної та соціально-особистісної сфер.

Ключовою віковою передумовою розвитку критичного мислення в підлітковому віці виступає перехід до складніших форм розумової діяльності. С.Д. Максименко зазначає, що словесно-логічне мислення забезпечує встановлення загальних закономірностей, розв’язання розумових завдань на рівні високих узагальнень і побудову наукових гіпотез [17]. Завдяки цьому підліток поступово відходить від переважно ситуативного та наочно

обумовленого міркування і набуває здатності працювати з припущеннями, суперечностями, альтернативами та узагальненими смислами.

Вікова своєрідність критичного мислення підлітка виявляється також у формуванні тих якостей мислення, які безпосередньо забезпечують його зрілість. С.Д. Максименко до найістотніших якостей відносить самостійність, критичність, гнучкість, глибину, широту, послідовність і швидкість мислення [17]. Водночас М.М. Починкова і С.О. Бадер підкреслюють, що критичне мислення залежить від поєднання логічних, рефлексивних і творчих навичок, які не виникають одномоментно, а розгортаються відповідно до вікової зрілості психічних процесів [26]. Отже, у підлітковому віці критичність уже може виявлятися досить виразно, однак вона ще не має остаточно стабільного характеру.

Самостійність у цьому контексті означає здатність не просто відтворювати чужу думку, а ставити власні пізнавальні завдання і знаходити способи їх розв’язання. Критичність пов’язується зі здатністю не потрапляти під беззастережний вплив зовнішніх суджень, об’єктивно зважувати «за» і «проти» та перевіряти власні рішення. Підлітковий вік є періодом, коли названі якості вже можуть досить виразно проявлятися, проте вони ще не відзначаються стабільністю. Відповідно поряд із проявами інтелектуальної самостійності нерідко спостерігаються різкі коливання впевненості, категоричність оцінок або недостатня стійкість суджень.

Окреме місце у віковій характеристиці критичного мислення належить розвитку метакогнітивної сфери. П.А. Фасіоне визначає саморегуляцію як один з базових складників критичного мислення і пов’язує її зі свідомим моніторингом власної когнітивної діяльності, перевіркою обґрунтованості висновків та здатністю виправляти помилки [35]. С. Ф. Рівас, К. Саїс К. Осса також підкреслюють, що критичне мислення істотно залежить від метакогнітивних механізмів, оскільки людина повинна не лише мислити, а й усвідомлювати, як саме вона мислить, що в її міркуванні є переконливим, а що потребує корекції [47].

Для підліткового віку така характеристика має особливе значення, оскільки саме в цей період зростає здатність до самоспостереження, до внутрішнього діалогу з власною позицією та до аналізу підстав власного судження. Без сформованого метакогнітивного контролю критичне мислення легко підмінюється або емоційною реакцією, або зовнішньо ефектною, але недостатньо перевіреною аргументацією.

Емпіричні дані сучасної психології підтверджують, що в підлітковому віці посилюється здатність до більш незалежного й рефлексивного прийняття рішень. М.Е. Мозес-Пейн, Й. Габіхт, А. Боулер, Н. Штайнбайс і Т. У. Хаузер стверджують, що метакогніція дозріває в переході від дитинства до підлітковості, а її посилення збігається зі зростанням самостійності в прийнятті рішень [42]. Особливо показовим є висновок авторів про те, що підлітки рідше приймають чужу пораду тоді, коли вона є хибною або вводить в оману. Отже, вікова динаміка критичного мислення виявляється не лише у зростанні інтелектуальної складності міркувань, а й у підвищенні здатності співвідносити зовнішній вплив із власною оцінкою ситуації.

Підґрунтям для зазначених змін виступає також розвиток робочої пам’яті та пов’язаних із нею виконавчих функцій. Варто зазначити, що робоча пам’ять є важливою когнітивною основою критичного мислення, оскільки вона забезпечує одночасне утримання й опрацювання інформації, потрібної для складних розумових завдань. Робоча пам’ять дозволяє контролювати когнітивний конфлікт, стримувати мисленнєві упередження, утримувати мету міркування і здійснювати зусилля щодо пошуку додаткової релевантної інформації [38].

У віковому аспекті розглянуті процеси набувають особливої ваги, оскільки саме вони дають змогу підліткові утримувати кілька альтернатив одночасно, порівнювати суперечливі позиції, не втрачати логічну лінію судження та переходити від окремого аргументу до системного висновку. Через це недостатня сформованість робочої пам’яті або нестійкість

виконавчого контролю закономірно обмежують рівень критичного мислення навіть за умови достатньої ерудиції [44].

Поряд із когнітивними передумовами важливо враховувати диспозиційний бік критичного мислення, який у підлітковому віці набуває виразного особистісного змісту. Адже критичне мислення в підлітків містить не тільки когнітивний, а й диспозиційний компонент, пов’язаний з установкою слухати інші позиції, аналізувати їх на підставі аргументів і підтримувати інтелектуальну автономію [44].

Помітною віковою ознакою критичного мислення в підлітковому віці є його тісний зв’язок із розвитком самосвідомості. Г. Мартінес-Уаман, Х.Е. Турпо-Чапарро і К.Д. Абанто-Рамірес вказують, що критичне мислення створює простір для осмислення власного досвіду, переконань і цінностей та допомагає підліткові консолідувати ідентичність через самопізнання й рефлексію [41]. В підлітковому віці критичне мислення рідко обмежується суто навчальними або інструментальними завданнями, а поступово входить у сферу моральних виборів, оцінки соціальних норм, ставлення до авторитетів, побудови життєвих орієнтирів.

М.М. Починкова і С.О. Бадер також підкреслюють, що саме в підлітковому віці починають формуватися перші ідеали, моральні переконання та система цінностей [27]. Через це критичне мислення набуває не лише когнітивного, а й світоглядного змісту. У цьому полягає одна з найважливіших вікових особливостей, адже підліток починає використовувати критичне мислення не лише для перевірки зовнішньої інформації, а й для внутрішнього упорядкування власної позиції у світі.

У дослідженні М.А. Крюкової та А.В. Курової підлітковий вік охарактеризовано як сенситивний до процесів, що відбуваються у соціумі, а відповідальність розглянуто як форму саморегуляції, що включає рефлексію власних вчинків і усвідомлення необхідності самоконтролю. Авторки емпірично довели, що готовність підлітків до прийняття моральної відповідальності пов’язана з ціннісними орієнтаціями та самооцінкою

моральних якостей, зокрема відповідальності, чесності, чуйності й дбайливості [15].

Висновки наукових досліджень А.В. Курової та М.А. Крюкової мають значення і для розуміння процесу розвитку критичного мислення, оскільки в підлітковому віці здатність аналізувати ситуацію, співвідносити власне рішення з його можливими наслідками, зважати на позицію іншого та здійснювати внутрішню перевірку власних мотивів формує важливе особистісне підґрунтя для становлення критичного судження [15].

Водночас, варто зауважити, що розвиток критичного мислення в підлітковому віці не є лінійним і безперешкодним. Л. Сернігля та І.Ді Помпоніо, аналізуючи нейрокогнітивні процеси підліткового прийняття рішень, підкреслюють, що в цей період системи винагороди та когнітивного контролю дозрівають нерівномірно, через що привабливість негайної винагороди може переважати над саморегуляцією [22; 33]. Автори також звертають увагу на те, що присутність однолітків і емоційно насичений контекст посилюють значення соціальної винагороди, підвищують ризик імпульсивних рішень і можуть послаблювати щойно сформовані механізми контролю.

Внаслідок цього одна й та сама особа в «холодній» аналітичній ситуації може демонструвати цілком зрілий рівень міркування, а в умовах емоційного напруження або соціального тиску – значно менш послідовні висновки. Подібна несталість не свідчить про відсутність критичного мислення, вона відображає його вікову залежність від контексту [22; 33].

Ще однією важливою особливістю є нерівномірність засвоєння стандартів раціонального мислення. В.В. Надурак зазначає, що нормативний компонент пов’язаний із засвоєнням правил логічного й обґрунтованого міркування, дескриптивний із розумінням того, як люди реально мислять і яких когнітивних помилок припускаються, прескриптивний із переходом від звичного, імпульсивного судження до вірного способу міркування [19]. Підлітковий вік, характеризується саме тим, що названі компоненти лише

входять у відносну узгодженість. Підліток уже здатний оцінювати логіку доведення, але ще не завжди вміє застосувати цю вимогу до себе, уже помічає слабкість чужого аргументу, але ще не завжди розпізнає власні упередження, прагне самостійності, але ще не володіє повною стійкістю самоконтролю.

Таким чином, вікові особливості розвитку критичного мислення в підлітковому віці мають комплексний характер. Йдеться не лише про зростання логічних можливостей, а про ширшу перебудову способу пізнання: посилення абстрактності мислення, формування самостійності й критичності, розвиток метакогнітивного моніторингу, зміцнення робочої пам’яті та виконавчого контролю, появу диспозиційної відкритості до аргументу і водночас високу чутливість до емоційного та соціального контексту.

1.3. Вплив кризових умов на розвиток критичного мислення підлітків

Кризові умови істотно змінюють психологічний фон розвитку підлітка, а тому не можуть не позначатися на становленні його критичного мислення. Відмітимо, що криза розглядається не лише як зовнішня подія, а як стан тривалої невизначеності, небезпеки, емоційної напруги й порушення передбачуваності повсякденного життя. Так, Л.М. Карамушка, аналізуючи психічне здоров’я особистості під час війни, пов’язує воєнний контекст із підвищеним стресовим навантаженням, необхідністю долання напруги та перебудовою взаємодії із соціальним середовищем [7].

В.Л. Зливков і С.О. Лукомська також наголошують, що війна справляє прямий вплив на психічний стан дітей і підлітків, актуалізує реакції тривоги, страху, виснаження та потребує осмислення ресурсів психологічного відновлення [6]. За таких умов розвиток критичного мислення відбувається не в нейтральному когнітивному просторі, а під тиском сильних емоційних і соціальних чинників, що здатні як ускладнювати його становлення, так і надавати йому особливої життєвої значущості.

У психологічному вимірі одним із провідних методів впливу на критичне мислення є невизначеність. А.В. Курова у своїх наукових працях про психологічне здоров'я молоді в умовах невизначеності підкреслює, що така ситуація має подвійний характер [14]. Так, з одного боку, вона відкриває можливість множинного вибору і самовизначення, а з іншого породжує проблеми з випереджувальною функцією психіки, провокує нездатність передбачати розвиток подій та спричиняє втрату контролю над власним життям [14].

Важливо зауважити, що для критичного мислення підлітка такі наслідки мають принципове значення, адже здатність критично оцінювати інформацію безпосередньо пов'язана з умінням тримати у свідомості кілька можливих пояснень, зважувати альтернативи та витримувати неповноту даних. Коли ж невизначеність переживається як загроза, а не як пізнавальний виклик, мислення частіше тяжіє до спрощення, поспішного висновку або пошуку психологічно комфортної, але не обов'язково обґрунтованої відповіді.

Не менш відчутним каналом впливу постає стресова дезорганізація пізнавальної діяльності. Так, В.Л. Зливков і С.О. Лукомська описують травматичний стрес як стан, що супроводжується тривогою, гнівом, відчаєм, гіперактивністю, нав'язливими переживаннями, настороженістю та порушеннями поведінки [6].

Поряд із цим, хронічний стрес пов'язаний зі змінами когнітивної гнучкості, поведінкового гальмування та робочої пам'яті, тобто саме тих функцій, які лежать в основі аналізу, контролю імпульсивних реакцій і перевірки висновків. Через це кризові умови впливають на критичне мислення не тільки змістовно, через переживання війни чи втрати, а й функціонально через ослаблення здатності зосереджуватися, утримувати логіку міркування, відкладати негайну реакцію та повертатися до перевірки власного судження. Вважаємо, що в підлітковому віці така дезорганізація особливо помітна, оскільки вищі регулятивні механізми вже активно формуються, але ще не відзначаються повною стійкістю [6].

Важливим психологічним механізмом впливу кризових умов на розвиток критичного мислення є порушення емоційної регуляції. Дослідження толерантності до невизначеності А.Ю. Трофімова, І.В. Коваль, Н.М. Громова, Т.С. Молиха свідчать, що за тривалих травматичних подій невизначеність пов'язана з депресією, тривогою, посттравматичними проявами, відчуттям розгубленості та труднощами концентрації [49].

Так, лонгітюдне дослідження підлітків також показало, що зростання нетерпимості до невизначеності передує збільшенню труднощів емоційного опрацювання, а отже, саме когнітивне переживання невизначеності здатне погіршувати емоційну регуляцію в підлітковому віці [49].

Зазначимо, що для розвитку критичного мислення такий зв'язок є визначальним, адже критичне оцінювання потребує не лише логічних операцій, а й здатності не піддаватися емоційному захопленню повідомленням, витримувати сумнів і не підміняти аналіз афективною реакцією. За високої тривоги або внутрішньої напруги підліток частіше орієнтується не на якість аргументу, а на силу емоційного враження від нього.

Окремої уваги заслуговує зміна суб'єктивного контролю і саморегуляції в кризових умовах. А.В. Курова в своїх дослідженнях підкреслює, що вирішальне значення мають особливості, завдяки яким суб'єкт оцінює ситуацію як більш або менш визначену та обирає поведінкові стратегії її долання. Варто підкреслити, що саморегуляція відіграє базову роль у подоланні деструктивних психоемоційних станів і в управлінні власною поведінкою у стресових та конфліктних обставинах [14].

Отже, вплив кризових умов на критичне мислення здійснюється також через послаблення або, навпаки, мобілізацію внутрішнього контролю. Для підлітка зниження суб'єктивного відчуття керованості ситуації часто означає перехід від аналітичного мислення до реактивного, тоді як збереження бодай часткового внутрішнього контролю підтримує здатність розмірковувати, перевіряти та співвідносити альтернативи.

Ще одним суттєвим чинником впливу є інформаційно-психологічний тиск, який у кризові періоди набуває особливої сили. У дослідженні В.С. Курила, В.М. Степаненко та О.М. Ханіної підкреслено, що порушення інформаційно-психологічної безпеки може спричиняти психічні розлади, викривлене сприйняття світу та зміни ціннісних орієнтацій, а протидія негативному інформаційному впливу передбачає орієнтацію в ситуації, оцінку можливого впливу, розпізнавання ознак маніпуляції та використання захисних механізмів [40]. Автори також пов'язують критичне мислення з аналізом джерела, перевіркою фактів, урахуванням контексту, розпізнаванням упередженості, постановкою критичних запитань і самокритичністю .

Так, в кризових умовах різко зростає потреба швидко орієнтуватися в суперечливих повідомленнях, відокремлювати факт від оцінки, а достовірну інформацію від навіювання і паніки. Водночас емоційно насичений інформаційний простір здатен спрощувати мислення, якщо психіка обирає не шлях перевірки, а шлях найшвидшого зниження напруги.

Кризові умови впливають і на ціннісно-смисловий вимір критичного мислення. А.В. Курова, аналізуючи молодь у ситуації невизначеності, неодноразово наголошує на зв'язку психологічного здоров'я з ціннісно-сенсовою сферою та внутрішньою гармонією особистості [14].

Також зазначимо, що О.І. Кононенко, А.О. Кононенко, К.І. Крошка та Є.Л. Базика розглядають життєстійкість і ціннісні орієнтації як психологічні ресурси, що допомагають особистості витримувати дію негативних зовнішніх чинників і зберігати внутрішню опору в умовах стресу [9]. У підлітковому віці, коли переконання, цінності та життєві орієнтири лише формуються, криза не просто ускладнює логічне опрацювання інформації, а змінює самі підстави оцінки подій. Тому критичне мислення підлітка розвивається не лише як інтелектуальна здатність, а й як спосіб захисту смислової цілісності особистості від хаосу, нав'язаних інтерпретацій та руйнівного інформаційного тиску.

Також необхідно додати, що кризова ситуація перебудовує коло спілкування, досвід довіри, ставлення до авторитетів і способи прийняття рішень. У своїх наукових працях О.М. Олійник та О.М. Солошенко акцентують увагу на потенціалі сучасної української молоді, який реалізується в обставинах підвищеного психологічного навантаження та потребує переосмислення особистісних ресурсів [21]. Також треба зазначити, що для підлітка соціальне середовище є одним із головних фільтрів оцінки реальності, тому за кризи особливо посилюється небезпека групового навіювання, наслідування тривожних реакцій або прийняття суджень за ознакою емоційної заразливості [44].

Разом із тим саме соціальні виклики можуть прискорювати дорослішання мислення. Адже підліток раніше стикається з необхідністю робити вибір, відповідати за власну позицію, перевіряти інформацію і співвідносити особистий досвід із суспільними подіями. Внаслідок цього криза виступає суперечливим фактором: вона одночасно підвищує ризик когнітивних спотворень і актуалізує потребу в більш зрілому критичному судженні.

Отже, кризові умови впливають на розвиток критичного мислення підлітків не прямо, а через низку психологічних методів. Найсуттєвішими серед них є вплив через невизначеність, стресову дезорганізацію пізнавальної діяльності, порушення емоційної регуляції, послаблення самоконтролю, інформаційно-психологічний тиск і зміну ціннісно-смислових орієнтирів.

Через перераховані методи криза змінює не лише емоційний стан підлітка, а й спосіб його мислення: ускладнює аналіз інформації, знижує стійкість суджень, посилює схильність до поспішних висновків і підвищує вразливість до зовнішнього впливу.

Зауважимо, що критичне мислення в умовах кризи виступає не лише вразливою психічною функцією, а й важливим ресурсом особистісної стійкості, внутрішньої автономії та психологічного захисту підлітка.

Висновки до першого розділу

Завдяки проведеному теоретичному дослідженню встановлено, що критичне мислення в психологічній науці слід розглядати як складне інтегративне утворення, яке поєднує когнітивні, метакогнітивні, емоційно-вольові та особистісно-смислові компоненти. Його сутність полягає не лише у здатності особи аналізувати інформацію, а й у вмінні перевіряти підстави власних суджень, виявляти суперечності, зіставляти альтернативи, контролювати перебіг міркування та робити обґрунтовані висновки.

Встановлено, що структурна організація критичного мислення охоплює не лише інтелектуальні операції, а й рефлексію, саморегуляцію, внутрішню готовність до сумніву, відкритість до доказу та здатність протистояти зовнішньому навіюванню.

Зазначимо, що підлітковий вік виступає особливо значущим етапом для розвитку критичного мислення. В цей період посилюється абстрактність і логічність мислення, розвиваються рефлексія, самостійність судження, критичність оцінок, здатність до смислового опрацювання інформації та внутрішнього контролю за власними висновками.

Встановлено, що водночас підліткове критичне мислення ще не відзначається повною стійкістю, оскільки його розвиток відбувається в умовах емоційної напруженості, підвищеної чутливості до соціального впливу, несталості саморегуляції та незавершеності ціннісного самовизначення.

Було визначено, що кризові умови впливають на розвиток критичного мислення підлітків через конкретні психологічні методи. Найсуттєвішими серед них є вплив через невизначеність, емоційно-стресове перевантаження, когнітивну дезорганізацію, інформаційно-маніпулятивний тиск, соціально-конформне підпорядкування, послаблення самоконтролю, звуження часової перспективи та трансформацію ціннісно-смислової сфери.

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КРИЗИ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Задля досягнення мети та розв’язання завдань даної кваліфікаційної роботи, було організовано та проведено емпіричне дослідження, спрямоване на поглиблене вивчення психологічних особливостей критичного мислення підлітків в умовах кризи та з’ясування тих індивідуально-психологічних чинників, які пов’язані з його вираженістю. Особливу увагу було зосереджено на дослідженні взаємозв’язку між загальним рівнем критичного мислення, метакогнітивною регуляцією та ставленням до кризових ситуацій.

Дослідження здійснювалося у кілька послідовних етапів, що дозволило забезпечити системність та логічну послідовність наукового пошуку. У структурі емпіричної роботи було виділено три основні етапи: підготовчий, діагностичний та аналітико-інтерпретаційний.

На підготовчому етапі було визначено загальну логіку емпіричного дослідження, уточнено його мету, завдання та основні напрями подальшого аналізу. На цьому етапі було здійснено опрацювання наукових першоджерел, присвячених проблемі критичного мислення підлітків, метакогнітивної усвідомленості, інтолерантності до невизначеності та психологічного функціонування особистості в умовах кризи. Узагальнення теоретичних положень дало змогу обґрунтувати доцільність вивчення критичного мислення не ізольовано, а у взаємозв’язку з особливостями саморегуляції пізнавальної діяльності та ставленням підлітків до ситуацій невизначеності.

На цьому ж етапі було сформовано вибірку дослідження, визначено вікові межі респондентів, спосіб організації опитування та умови участі в ньому. Окрему увагу було приділено добору психодіагностичного

інструментарію, який відповідав меті роботи та дозволяв отримати кількісні показники для подальшої статистичної обробки.

Також на підготовчому етапі було розроблено онлайн-форму для проведення дослідження, підготовлено інструкцію для респондентів, визначено порядок пред'явлення методик та умови забезпечення анонімності відповідей. Усі запитання були подані у стандартизованій послідовності, що дало змогу створити однакові умови участі для всіх респондентів і знизити вплив випадкових організаційних чинників на результати дослідження.

На діагностичному етапі було реалізовано безпосереднє емпіричне дослідження, спрямоване на визначення рівня критичного мислення підлітків, особливостей їхньої метакогнітивної усвідомленості та вираженості інтолерантності до невизначеності в умовах кризового соціального контексту.

Загальна кількість респондентів становила 45 осіб, з них 25 дівчин та 20 хлопців. До вибірки увійшли підлітки віком 15-17 років. Добір цієї вікової категорії зумовлений тим, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку рефлексії, самостійності мислення, здатності до аналізу інформації та критичної оцінки подій.

Емпіричне дослідження проводилося дистанційно за допомогою онлайн-анкети, створеної у сервісі Google Forms. Використання такого формату було зумовлене зручністю доступу для респондентів, можливістю стандартизувати послідовність подання методик, забезпечити анонімність відповідей і створити комфортні умови для участі в дослідженні. Посилання на опитувальник поширювалося серед підлітків через електронні канали комунікації. Участь у дослідженні була добровільною.

Перед початком проходження форми респондентам надавалася коротка інструкція щодо мети опитування, умов заповнення та конфіденційності отриманих даних. Жодна відповідь не передбачала відкритого зазначення персональних даних, що допомогло знизити ризик соціально бажаних реакцій і забезпечити більш вільне самовираження учасників.

Психолого-діагностичний метод містить комплекс наступних методик: методика «Тест критичного мислення» (The Starkey Critical Thinking Test) Л. Старкі в адаптації О.Є. Луценко; методика «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон в адаптації О.Є. Луценко; методика «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона в адаптації Г. Громової.

Така послідовність використання методик в даному емпіричному дослідженні допомогла спочатку оцінити загальний рівень критичного мислення, далі – особливості усвідомлення й регуляції власних пізнавальних процесів, а потім – емоційно-когнітивне реагування підлітків на ситуації невизначеності. Проведення дослідження в дистанційному форматі забезпечило однакові умови участі для всіх респондентів та зручність заповнення діагностичних матеріалів.

1. Методика «Тест критичного мислення» (The Starkey Critical Thinking Test) Л. Старкі в адаптації О.Є. Луценко. Використання даної методики зумовлене необхідністю визначити загальний рівень критичного мислення підлітків через виконання завдань, що передбачають аналіз життєвих ситуацій, оцінювання аргументів, вибір найбільш обґрунтованої відповіді та встановлення правильності висновків. Методика містить 27 завдань із чотирма варіантами відповіді та дає змогу отримати інтегральний показник критичного мислення в межах від 0 до 27 балів.

У межах аналізу результатів за методикою «Тест критичного мислення» (The Starkey Critical Thinking Test) Л. Старкі було враховано п’ять змістових шкал: умовиводи, дедукція, порівняння та класифікація, релевантність інформації, оцінювання доказів. Шкала умовиводів відображає здатність респондентів розрізняти факти й припущення, розуміти контекст ситуації та робити висновки на основі поданої інформації. Шкала дедукції характеризує вміння встановлювати логічні зв’язки між твердженнями, передбачати можливі наслідки та переходити від загального положення до конкретного

висновку. Шкала порівняння та класифікації дає змогу оцінити здатність підлітків знаходити спільні й відмінні ознаки, групувати інформацію та встановлювати аналогії. Шкала релевантності інформації показує, наскільки респонденти здатні відокремлювати суттєву інформацію від другорядної або зайвої. Шкала оцінювання доказів відображає здатність аналізувати надійність аргументів, критично оцінювати докази та відрізняти об'єктивні підстави судження від суб'єктивних припущень [36].

Застосування цієї методики дало змогу оцінити не окрему ізольовану інтелектуальну операцію, а комплекс умінь, які забезпечують критичне опрацювання інформації. Для підліткового віку це має особливе значення, оскільки в умовах кризи та інформаційного перевантаження підліток має не лише сприймати повідомлення, а й перевіряти їх зміст, зіставляти аргументи, відокремлювати факти від припущень і приймати більш зважені рішення.

2. Наступною методикою виступив «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон в адаптації О.Є. Луценко. Зазначена методика використовувалася для виявлення того, наскільки підлітки усвідомлюють власні пізнавальні процеси, розуміють способи виконання розумових завдань і здатні керувати перебігом власного мислення. У структурі методики було виокремлено вісім шкал, які відображають два основні блоки: знання про власне мислення та регуляцію мислення.

До блоку знань про власне мислення належать декларативні знання, процедурні знання та умовні знання [47]. Шкала декларативних знань показує, наскільки підліток усвідомлює власні пізнавальні можливості, сильні й слабкі сторони мислення, а також розуміє, які знання та вміння має для виконання завдання. Шкала процедурних знань характеризує розуміння способів виконання розумових дій, зокрема прийомів аналізу, порівняння, узагальнення, запам'ятовування та опрацювання інформації. Шкала умовних знань відображає здатність визначати, коли, за яких умов і в якій ситуації доцільно застосовувати певну пізнавальну стратегію.

До блоку регуляції мислення належать планування, стратегії керування інформацією, моніторинг розуміння, стратегії виправлення помилок та оцінювання. Шкала планування свідчить про здатність заздалегідь визначати мету, послідовність дій і спосіб виконання завдання. Шкала стратегій керування інформацією характеризує вміння виокремлювати головне, структурувати матеріал, встановлювати зв'язки між його частинами та використовувати інформацію відповідно до мети діяльності. Шкала моніторингу розуміння показує, чи здатний підліток відстежувати правильність власного міркування під час виконання завдання, помічати труднощі та перевіряти, наскільки він розуміє опрацьований матеріал. Шкала стратегій виправлення помилок відображає здатність змінювати спосіб дії, якщо попередній виявився неефективним, а також своєчасно помічати й коригувати помилки у власному мисленні. Шкала оцінювання дає змогу визначити, наскільки підліток здатний аналізувати результат власної пізнавальної діяльності, робити висновки щодо її ефективності та оцінювати якість виконаного завдання.

Застосування методики «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон у межах дослідження було важливим, оскільки критичне мислення не зводиться лише до логічного аналізу інформації. Воно потребує здатності контролювати перебіг власного міркування, перевіряти правильність висновків, усвідомлювати помилки та за потреби змінювати спосіб розумової дії. Саме тому показники метакогнітивної усвідомленості дали змогу глибше охарактеризувати психологічні умови розвитку критичного мислення підлітків в умовах кризи.

3. Наступною було застосовано методику «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона в адаптації Г. Громової. Вибір цієї методики зумовлений тим, що дослідження стосується підлітків в умовах кризи, а отже, потребує оцінювання не лише

когнітивних, а й емоційно-регулятивних особливостей реагування на нестабільність, непередбачуваність і нестачу повної інформації.

Методика «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона дає змогу оцінити три основні показники: проспективну тривогу, інгібіторну тривогу та загальний бал інтолерантності до невизначеності [3]. Шкала проспективної тривоги відображає занепокоєння, пов'язане з майбутніми подіями, труднощами прогнозування ситуації та потребою в передбачуваності. Високі показники за цією шкалою можуть свідчити про те, що підліток схильний напружено очікувати можливих негативних наслідків, прагнути чіткості та важко переносити нестачу визначеності щодо подальшого розвитку подій. Шкала інгібіторної тривоги характеризує внутрішнє гальмування, розгубленість, труднощі активної дії та прийняття рішень у ситуаціях невизначеності. Високі показники за цією шкалою можуть означати, що неоднозначність не лише викликає занепокоєння, а й ускладнює здатність діяти, обирати рішення та зберігати впевненість у власних діях.

Загальний бал інтолерантності до невизначеності дає змогу оцінити, наскільки підліток схильний сприймати неоднозначні, непередбачувані або нестабільні ситуації як психологічно загрозливі. Низький рівень інтолерантності до невизначеності може свідчити про більшу гнучкість і здатність спокійніше сприймати зміни. Середній рівень відображає помірне напруження перед невідомим. Високий рівень може вказувати на виражену тривожність, потребу в контролі, складність прийняття рішень і підвищений стрес у ситуаціях нестабільності.

У контексті даної роботи методика «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона дала змогу визначити, наскільки підлітки здатні витримувати неоднозначність і невідомість без різкого зниження послідовності мислення. Це має безпосереднє значення для дослідження критичного мислення в умовах кризи, оскільки інформаційний тиск, нестача повних даних і невизначеність

майбутнього можуть впливати на здатність підлітка аналізувати інформацію, перевіряти аргументи та приймати зважені рішення.

На третьому, аналітико-інтерпретаційному етапі, було здійснено обробку, систематизацію та психологічне тлумачення отриманих результатів. Спочатку визначалися індивідуальні показники кожного респондента за трьома методиками відповідно до ключів обробки. Надалі результати було згруповано за рівнями вираженості досліджуваних ознак – низьким, середнім і високим. Окремо проведено порівняльний та кореляційний аналіз для встановлення взаємозв'язків між рівнем критичного мислення, метакогнітивною регуляцією та інтолерантністю до невизначеності.

Отримані кількісні дані були інтерпретовані з урахуванням вікових особливостей підлітків, кризового соціального контексту та теоретичних положень, розкритих у першому розділі роботи.

Обробка результатів здійснювалася поетапно. На першому етапі визначалися індивідуальні бали кожного респондента за окремими методиками відповідно до ключів їхнього підрахунку. За тестом критичного мислення Л. Старкі обчислювався загальний показник на основі суми правильних відповідей. За опитувальником метакогнітивної усвідомленості MAI підраховувалися як інтегральний показник метакогнітивної усвідомленості, так і окремі шкали, пов'язані з плануванням, моніторингом, стратегіями виправлення помилок та оцінюванням. За шкалою IUS-12 визначався загальний рівень інтолерантності до невизначеності, а також окремо показники прогностичної та інгібіторної тривоги.

На другому етапі одержані результати групувалися за рівнями вираженості досліджуваних ознак – низьким, середнім і високим, а на третьому, аналітико-інтерпретаційному етапі було здійснено кількісну та якісну обробку отриманих емпіричних даних. Спочатку результати за кожною методикою було систематизовано, підраховано індивідуальні та групові показники, визначено рівні вираженості критичного мислення, метакогнітивної усвідомленості та інтолерантності до невизначеності. Надалі

отримані дані було узагальнено за допомогою методів описової статистики, що дало змогу виявити загальні тенденції у вибірці підлітків.

Для встановлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Вибір саме цього методу зумовлений тим, що дослідження передбачало аналіз зв'язків між психологічними показниками, отриманими за результатами психодіагностичних методик, а також порівняння рангових значень у відносно невеликій вибірці респондентів. Крім того, коефіцієнт Спірмена є доцільним у тих випадках, коли необхідно з'ясувати не причинно-наслідкову залежність, а силу й напрям статистичного зв'язку між змінними [1].

У межах дослідження кореляційний аналіз використовувався для перевірки того, чи пов'язаний рівень критичного мислення підлітків із показниками метакогнітивної усвідомленості та інтолерантності до невизначеності, що допомогло визначити, чи супроводжується вищий рівень критичного мислення більш розвиненою здатністю до усвідомлення й регуляції власної пізнавальної діяльності, а також чи має інтолерантність до невизначеності зв'язок із критичністю суджень підлітків в умовах кризи.

На цьому етапі також було сформульовано узагальнення щодо психологічних особливостей критичного мислення підлітків в умовах кризи та підготовлено практичні рекомендації щодо його розвитку й підтримки.

Отже, організація емпіричного дослідження була побудована відповідно до мети та завдань кваліфікаційної роботи. Добір вибірки, дистанційний формат проведення, послідовність етапів і комплекс психодіагностичних методик забезпечили можливість всебічного вивчення психологічних особливостей критичного мислення підлітків в умовах кризи.

Використаний інструментарій допоміг охопити когнітивний, метакогнітивний та емоційно-регулятивний аспекти досліджуваної проблеми, а обрані способи обробки результатів створили підґрунтя для подальшого аналізу рівнів вираженості досліджуваних показників і встановлення взаємозв'язків між ними.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

У даному емпіричному дослідженні взяли участь 45 респондентів віком від 15 до 17 років, з них 25 дівчат та 20 хлопців. Добір саме цієї вікової категорії зумовлений тим, що підлітковий вік є важливим періодом розвитку самостійності суджень, рефлексії, здатності до аналізу інформації та критичної оцінки подій.

Першим кроком аналізу стало вивчення загального рівня критичного мислення підлітків за допомогою методики «Тест критичного мислення» (The Starkey Critical Thinking Test) Л. Старкі в адаптації О.Є. Луценко. Первинні бали респондентів, отримані за даною методикою, наведено у Додатку А.

Узагальнений розподіл респондентів за рівнями критичного мислення представлено на рис.2.1.

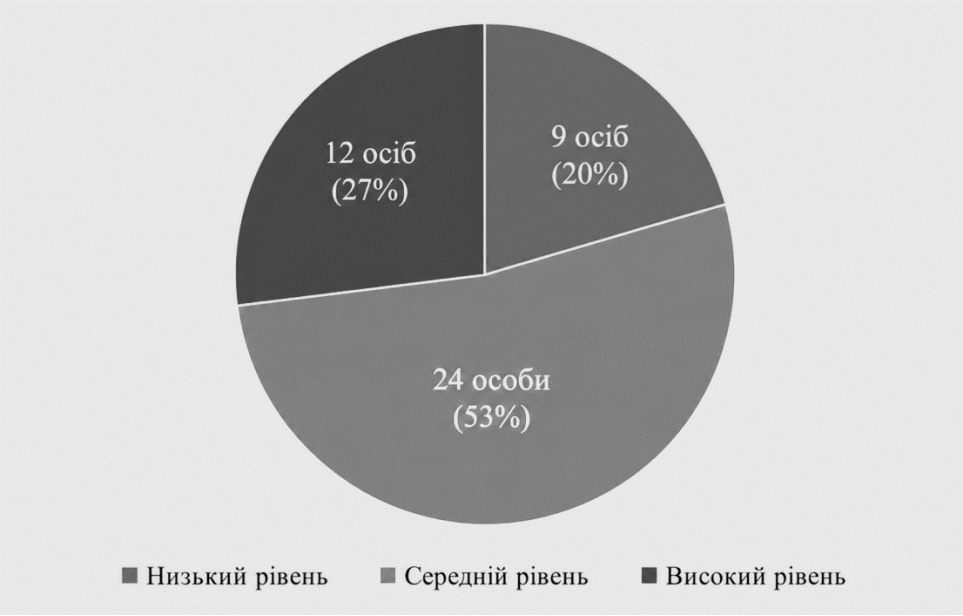


Рис. 2.1. Розподіл респондентів за рівнями критичного мислення за методикою «Тест критичного мислення» Л. Старкі, (n=45)

Аналіз результатів на рис. 2.1. показав, що у вибірці переважає середній рівень критичного мислення. Його виявлено у 24 респондентів, що становить 53,3 % від загальної кількості опитаних. Такий результат свідчить про те, що більшість підлітків володіють базовими вміннями логічного аналізу

інформації, здатні розпізнавати окремі суперечності в судженнях, порівнювати різні варіанти відповідей і робити відносно обґрунтовані висновки. Водночас середній рівень не дає підстав говорити про повну сформованість критичного мислення, оскільки такі вміння ще можуть бути нестійкими, ситуативними та залежними від складності завдання, емоційного стану або зовнішнього впливу.

Зазначимо, що високий рівень критичного мислення зафіксовано у 12 підлітків, що становить 26,7 % вибірки. Для цієї групи характерною є більш сформована здатність до аналізу аргументів, перевірки достовірності інформації, розпізнавання логічних помилок і самостійного формування висновків. Підлітки з високим рівнем критичного мислення, ймовірно, менш схильні до поверхового прийняття інформації, краще утримують логіку міркування та частіше орієнтуються не на перше емоційне враження, а на зміст і доказовість повідомлення.

Низький рівень критичного мислення виявлено у 20% опитаних (9 осіб із загальної вибірки). Підлітки цієї групи демонструють слабку сформованість базових аналітичних операцій, що в кризових умовах робить їх найбільш когнітивно вразливими. Їм складно самостійно диференціювати інформаційні потоки, відокремлювати суттєві факти від другорядних та розпізнавати приховані логічні помилки в текстових матеріалах.

Можна зробити висновки, що в ситуаціях гострого емоційного тиску та невизначеності такі респонденти повністю втрачають здатність до об'єктивної перевірки аргументів. Замість раціонального аналізу альтернатив вони схильні опиратися на готові шаблони сприйняття, чутки або піддаватися емоційному впливу та маніпуляціям, що свідчить про нагальну потребу цілеспрямованого розвитку їхнього мисленнєвого інструментарію.

Наступним представлено аналіз середніх показників та описової статистики за кожною шкалою методики «Тест критичного мислення» Л. Старкі (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Описова статистика показників критичного мислення підлітків (n=45)

Шкали	M	Mo	Me	D	SD	Min	Max
Умовиводи	3,10	3	3	1,21	1,10	1	5
Дедукція	3,40	3	3	1,00	1,00	2	5
Порівняння та класифікація	3,70	4	4	0,81	0,90	2	5
Релевантність інформації	3,20	3	3	1,44	1,20	1	5
Оцінювання доказів	2,80	3	3	1,69	1,30	1	5

Примітка: M – середнє арифметичне значення, D – дисперсія, SD – стандартне відхилення, Mo – мода, Me – медіана, Min — мінімальне значення, Max – максимальне значення.

Аналіз описової статистики, представленої в табл. 2.1, дає змогу детально охарактеризувати загальні тенденції розподілу показників за окремими шкалами методики «Тест критичного мислення» Л. Старкі та оцінити ступінь однорідності досліджуваної вибірки.

Детальний аналіз числових параметрів засвідчив нерівномірну сформованість окремих компонентів критичного мислення ліцеїстів. Найвищий середній бал зафіксовано за шкалою «Порівняння та класифікація» (3,70 бала). При цьому для даної шкали характерне найнижче значення дисперсії (D = 0,81) та стандартного відхилення (SD = 0,90), що свідчить про високу згуртованість відповідей підлітків та мінімальний розкид балів у межах від 2 (Min) до 5 (Max). Це підтверджує, що завдання, пов’язані з пошуком спільних і відмінних ознак, встановленням аналогій та групуванням інформації, виявилися для респондентів відносно доступнішими, а сама група є найбільш однорідною за цим показником.

За шкалою «Дедукція» середній показник становить 3,40 бала (SD = 1,00). Отримане значення вказує на помірну вираженість уміння встановлювати логічні зв’язки між умовами завдання та можливими

висновками, що свідчить про наявність у підлітків базового вміння робити логічні висновки на основі запропонованих умов.

Показники за шкалами «Релевантність інформації» та «Умовиводи» становлять відповідно 3,20 (SD = 1,20) та 3,10 бала (SD = 1,10). Отримані дані перебувають в межах середніх значень і не вказують на різко виражене домінування цих компонентів у загальній структурі критичного мислення респондентів.

Отримані результати вказують на те, що більшість підлітків загалом здатна відокремлювати суттєву інформацію від другорядної та робити висновки на основі наданих даних, однак ці вміння ще не є достатньо стійкими. Наявність індивідуальних результатів на рівні 1 бала (Min) свідчить про те, що частина підлітків в умовах інформаційного стресу повністю втрачає здатність відокремлювати суттєві дані від другорядних.

Найнижчий середній показник отримано за шкалою «Оцінювання доказів» (2,80 бала). Водночас для цієї шкали зафіксовано найвищі показники дисперсії (D = 1,69) та стандартного відхилення (SD = 1,30). Такий результат демонструє значну внутрішньогрупову диференціацію та розшарування вибірки: попри загальну тенденцію до низьких оцінок, у групі присутні як підлітки з мінімально сформованою навичкою перевірки аргументів (1 бал), так і ліцеїсти, які демонструють максимальну успішність (5 балів). Це свідчить про те, що підліткам складніше критично оцінювати надійність аргументів, перевіряти достовірність джерел та відрізняти об’єктивні докази від суб’єктивних суджень, а деструктивні чинники кризи нівелюють індивідуальні відмінності у цій мисленнєвій операції для однієї частини вибірки, залишаючи її збереженою для іншої.

Значення медіани (Me) та моди (Mo) за більшістю шкал перебувають на рівні 3–4 балів (зокрема, для шкали порівняння Mo = 4, Me = 4, а для решти шкал — на рівні 3 балів). Збіг цих показників свідчить про те, що розподіл отриманих даних у вибірці є близьким до нормального, що в цілому

узгоджується з загальним розподілом респондентів за рівнями критичного мислення з переважанням саме середнього рівня.

Таким чином, результати за методикою Л. Старкі засвідчили, що базові навички аналізу інформації, логічного міркування та вибору обґрунтованої відповіді у більшості респондентів уже сформовані, однак не мають однакової вираженості за всіма компонентами.

У контексті даного дослідження такі результати є вкрай важливими, оскільки саме оцінювання доказів, визначення релевантності інформації та збереження послідовності міркування є фундаментальними компонентами критичного мислення підлітків. В умовах інформаційного навантаження, емоційного тиску та невизначеності розвинене критичне мислення виступає головним когнітивним інструментом, який дозволяє підліткам протидіяти маніпуляціям, об'єктивно аналізувати кризову реальність та приймати виважені, логічно обґрунтовані рішення.

Наступним етапом дослідження став аналіз показників за методикою «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон в адаптації О.Є. Луценко. Первинні бали респондентів, отримані за даною методикою, наведено у Додатку Б.

Узагальнені результати розподілу підлітків за рівнями метакогнітивної усвідомленості, представлено рис. 2.2.

Аналіз результатів дослідження за методикою «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (MAI), представлений на рис. 2.2, дозволяє схарактеризувати загальний рівень сформованості саморегуляції та пізнавального самоконтролю підлітків.

Отримані дані свідчать про те, що абсолютна більшість респондентів — 56% вибірки (25 осіб) — володіє помірним, середнім рівнем метакогнітивної усвідомленості. Такі підлітки загалом мають сформовані уявлення про власні пізнавальні процеси та здатні контролювати хід свого мислення, проте ці навички не є автоматизованими. У звичних умовах вони успішно планують та відстежують свою інтелектуальну діяльність, але під впливом зовнішніх

деструктивних чинників чи інформаційного перевантаження їхня саморегуляція може давати збої.

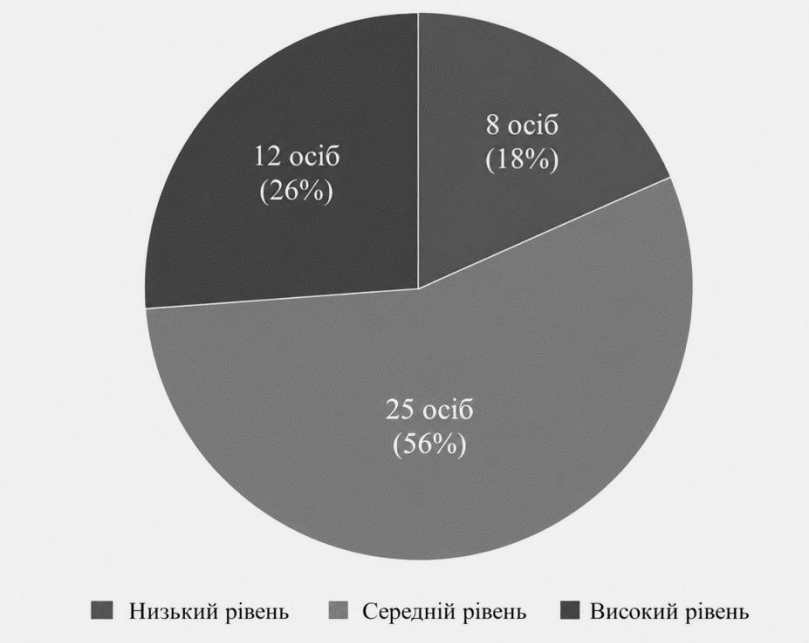


Рис. 2.2. Розподіл підлітків за рівнем метакогнітивної усвідомленості, n=45

Згідно з рис. 2.2., високий рівень метакогнітивної усвідомленості зафіксовано у 26% опитаних (12 осіб). Ця група ліцеїстів демонструє розвинену здатність до рефлексії, чітко розуміє сильні та слабкі сторони свого мислення, вміє свідомо обирати стратегії розв'язання складних завдань та гнучко корегувати свої помилки. У контексті дослідження критичного мислення саме ці підлітки мають найкраще підґрунтя для об'єктивного аналізу інформації, оскільки висока метакогнітивна культура безпосередньо захищає їх від когнітивних упереджень та поспішних висновків.

Низький рівень виявлено у найменшої частини вибірки — 18% (8 осіб). Респонденти цієї групи відчувають серйозні труднощі з моніторингом власної розумової діяльності. Їм складно оцінити, наскільки добре вони зрозуміли матеріал, вони рідко аналізують причини своїх помилок і діють переважно імпульсивно. За умов кризи саме ці підлітки є найбільш вразливими до

маніпуляцій, адже слабкість метакогнітивного контролю блокує увімкнення критичного мислення, замінюючи його емоційним сприйняттям інформації.

Таким чином, переважання середнього та високого рівнів метакогнітивної усвідомленості (сумарно 82% вибірки) є позитивною тенденцією. Це вказує на те, що більшість підлітків має достатній внутрішній потенціал для усвідомленого керування своїм пізнанням, що є необхідною передумовою для успішного функціонування та розвитку їхнього критичного мислення.

Окреслена тенденція розподілу респондентів за загальними рівнями відображає лише первинну якісну картину досліджуваного феномену. Для більш глибокого, диференційованого вивчення внутрішньої структури метакогнітивної сфери підлітків та визначення міри однорідності отриманих даних було здійснено розрахунок показників описової статистики за всіма шкалами опитувальника MAI (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Описова статистика показників метакогнітивної усвідомленості підлітків, n=45

Шкали	M	Mo	Me	D	SD	Min	Max
Декларативні знання	3,12	3	3	0,48	0,69	2	5
Процедурні знання	3,08	3	3	0,52	0,72	2	5
Умовні знання	3,14	3	3	0,46	0,68	2	5
Планування	3,18	3	3	0,49	0,70	2	5
Стратегії керування інформацією	3,24	3	3	0,45	0,67	2	5
Моніторинг розуміння	3,11	3	3	0,54	0,73	2	5
Стратегії виправлення помилок	3,05	3	3	0,58	0,76	2	5
Оцінювання	3,16	3	3	0,50	0,71	2	5

Примітка: M – середнє арифметичне значення, D – дисперсія, SD – стандартне відхилення, Mo – мода, Me – медіана, Min — мінімальне значення, Max – максимальне значення.

Аналіз даних описової статистики, представлених у табл. 2.2., дозволяє здійснити диференційований аналіз когнітивного та регулятивного

компонентів метакогнітивної усвідомленості підлітків, а також оцінити ступінь однорідності отриманих результатів вибірки.

Розглядаючи когнітивний компонент метакогніції (знання про пізнання), який містить декларативні, процедурні та умовні знання, можна відзначити відносну рівномірність їхньої вираженості.

За шкалою «Декларативні знання» середнє значення становить 3,12 бала, за шкалою «Процедурні знання» — 3,08 бала, а за шкалою «Умовні знання» — 3,14 бала. Такі результати свідчать про те, що підлітки на помірному рівні володіють інформацією про свої індивідуальні особливості пам'яті та мислення, загалом розуміють, які алгоритми та стратегії когнітивної діяльності їм доступні, а також усвідомлюють, за яких умов (навіщо і коли) ці стратегії доцільно застосовувати.

Показники стандартного відхилення для когнітивного блоку перебувають у вузькому діапазоні (D = 0,68...0,72), що зафіксовано при мінімальних значеннях 2 бали та максимальних 5 балів. Це вказує на високу згуртованість відповідей підлітків та відсутність критичного розшарування у групі: в умовах кризи знання підлітків про власні пізнавальні процеси є стабільними, а деструктивні зовнішні чинники не призвели до вираженої дезорганізації їхнього когнітивного самосприйняття.

Аналіз регулятивного компоненту (керування пізнавальною діяльністю), що охоплює планування, стратегії керування інформацією, моніторинг розуміння, стратегії виправлення помилок та оцінювання, виявляє більш динамічну картину.

Найвищий середній показник серед усіх шкал методики зафіксовано за шкалою «Стратегії керування інформацією» (3,24 бала при SD = 0,67). Даний факт є вкрай важливим для розуміння специфіки мислення підлітків в умовах кризи. Він доводить, що підлітки намагаються активно протидіяти деструктивному інформаційному навантаженню через операційні механізми: фокусування уваги на головному, структурування матеріалу, виокремлення ключових змістових блоків. Низьке значення дисперсії (D = 0,45) підтверджує,

що ця стратегія є базовою та нормативною для переважної більшості опитаних підлітків.

Шкала «Планування» має середній показник 3,18 балів (SD = 0,70). Показники «Оцінювання» (3,16 балів, SD = 0,71) та «Моніторинг розуміння» (3,11 балів, SD = 0,73) також перебувають у межах середніх нормативних значень. Це вказує на те, що респонденти загалом здатні ставити когнітивні цілі перед початком інтелектуальної діяльності, аналізувати ефективність обраного шляху в процесі роботи та критично оцінювати фінальний результат.

Певну специфіку демонструють результати за шкалою «Стратегії виправлення помилок» (3,05 бали), де зафіксовано найвищі показники варіативності в регулятивному блоці — дисперсія D = 0,58 та стандартне відхилення SD = 0,76. Попри те, що мода та медіана за цією шкалою чітко збігаються на рівні 3 балів, вища внутрішньогрупова диференціація вказує на те, що ситуація невизначеності та емоційного тиску неоднаково впливає на здатність підлітків гнучко виправляти помилкові судження. Частина респондентів у разі невдачі здатна швидко переорієнтуватися та змінити тактику міркувань, тоді як інші демонструють когнітивну ригідність, фіксуючись на неефективних діях.

Важливою математичною особливістю представленої описової статистики є повний збіг значень моди (Mo = 3) та медіани (Me = 3) за абсолютно всіма вісьмома шкалами опитувальника MAI. Для нашого дослідження це підтверджує репрезентативність вибірки (n = 45) та правомірність подальшого використання методів параметричної та непараметричної математичної статистики (зокрема, кореляційного аналізу за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена).

Таким чином, узагальнюючи результати описової статистики за методикою MAI, можна констатувати, що метакогнітивна сфера підлітків характеризується помірним рівнем розвитку із вираженою згуртованістю показників. Отримані дані демонструють наявність стійкої психологічної основи для саморегуляції пізнавальної діяльності. Оскільки метакогнітивна

усвідомленість функціонує як інструмент вищого порядку (рефлексивний моніторинг власних дій), її стабільність у вибірці виступає надійним внутрішнім ресурсом, що безпосередньо забезпечує запуск операцій критичного мислення підлітків, допомагаючи їм впорядковувати суперечливу інформацію та контролювати хід логічних висновків у кризових умовах.

Оскільки критичне мислення в умовах кризи пов’язане не лише з умінням аналізувати інформацію та контролювати власне мислення, а й зі здатністю витримувати невизначеність, наступним етапом стало дослідження показників за методикою «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона в адаптації Г. Громової. Первинні бали респондентів, отримані за даною методикою, наведено у Додатку В.

Узагальнений розподіл підлітків за рівнем інтолерантності до невизначеності представлено рис. 2.3.

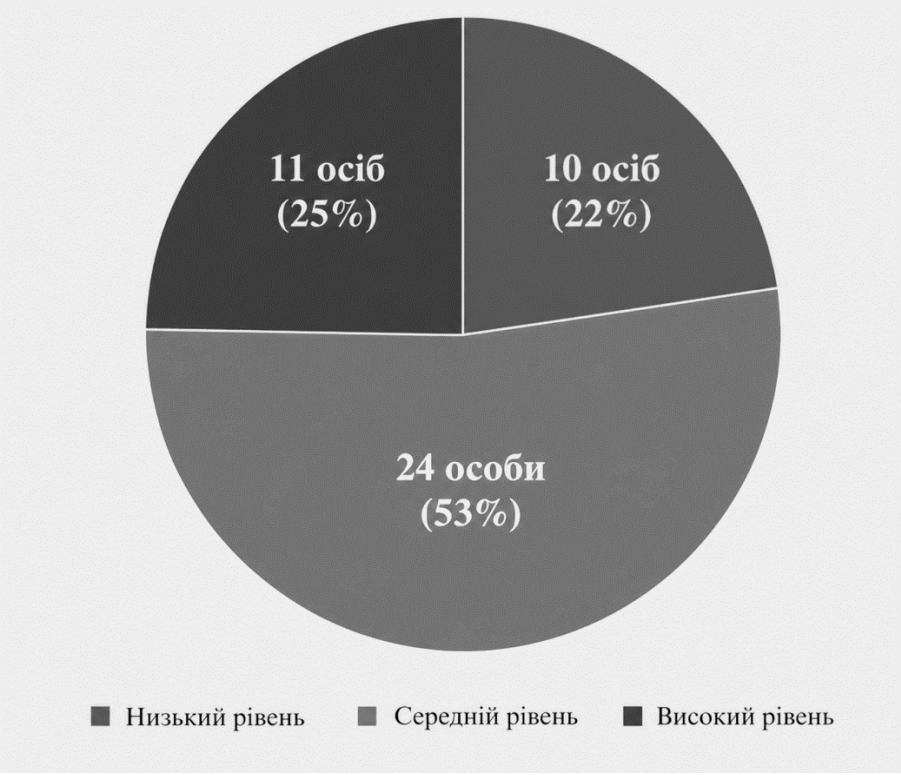


Рис. 2.3. Розподіл підлітків за рівнем інтолерантності до невизначеності, n=45

Аналіз результатів дослідження за методикою «Шкала інтолерантності до невизначеності» (IUS-12) Н. Карлетона, представлений на рис. 2.3, дозволяє визначити особливості емоційного та когнітивного прийняття підлітками ситуацій неоднозначності, дефіциту інформації та стресу.

Отримані дані свідчать про те, що абсолютна більшість респондентів — 53% вибірки (24 особи) характеризується помірним, середнім рівнем інтолерантності до невизначеності. Такий показник є умовно нормативним для сучасної учнівської молоді, яка перебуває в тривалій кризовій ситуації. Підлітки цієї групи здатні адаптуватися до мінливих обставин і загалом справляються з повсякденними завданнями, проте раптові зміни, суперечливі новини або ситуації відсутності чітких інструкцій викликають у них тимчасове емоційне напруження. У контексті нашого дослідження це означає, що їхнє критичне мислення функціонує стабільно в передбачуваному середовищі, але може блокуватися в моменти гострого інформаційного тиску через виникнення фонової тривоги.

Високий рівень інтолерантності до невизначеності зафіксовано у 25% опитаних (11 осіб). Ця чверть досліджуваної вибірки гостро сприймає будь-який дефіцит інформації як пряму загрозу, суб'єктивно важко переживає непередбачуваність майбутнього та прагне до тотального контролю чи однозначних відповідей («чорно-біле мислення»). Для підлітків із високою інтолерантністю ситуація невизначеності стає потужним когнітивним бар'єром: високий рівень прогностичної або інгібіторної тривоги дезорганізує аналітичні процеси. Замість раціонального оцінювання доказів та перевірки фактів такі респонденти схильні приймати імпульсивні рішення, керуватися чутками або піддаватися панічним настроям, що свідчить про значне зниження ефективності їхнього критичного мислення в кризових умовах.

Низький рівень інтолерантності (тобто толерантність до невизначеності) виявлено у 22% підлітків (10 осіб). Дана група респондентів демонструє найвищу психологічну та когнітивну гнучкість. Вони сприймають неоднозначність не як загрозу, а як природну частину життєвого контексту або

як складне завдання, що потребує вирішення. Наявність розвиненої толерантності до невідомого є потужним внутрішнім ресурсом: емоційний спокій дозволяє цим підліткам зберігати високу послідовність міркувань, успішно диференціювати релевантну інформацію від другорядної та зважено оцінювати аргументи, незалежно від рівня зовнішнього хаосу.

Таким чином, представлений розподіл свідчить про помітне розшарування вибірки за критерієм сприйняття невизначеності. Той факт, що сумарно 78% підлітків (середній та високий рівні) зазнають суттєвих труднощів під час зіткнення з неоднозначністю, безпосередньо актуалізує проблему розвитку критичного мислення. Когнітивні операції аналізу, дедукції та оцінки джерел виступають для підлітків не просто інтелектуальними навичками, а життєво необхідними інструментами зниження суб'єктивного напруження, оскільки структурування інформації допомагає їм долати тривогу та адаптуватися до кризових умов сьогодення.

Окреслена тенденція розподілу респондентів за загальними рівнями відображає лише первинну картину сприйняття неоднозначності. Для більш глибокого, диференційованого вивчення внутрішньої структури когнітивно-емоційного реагування підлітків та визначення міри однорідності отриманих даних було здійснено розрахунок показників описової статистики за основними шкалами опитувальника IUS-12 (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Описова статистика показників інтолерантності до невизначеності підлітків, n=45

Шкали	M	Mo	Me	D	SD	Min	Max
Шкала проспективної тривоги	20,80	20; 26	21	34,16	5,84	11	34
Шкала інгібіторної тривоги	13,22	14	13	5,31	2,31	8	19
Загальний бал за IUS-12	34,02	37	35	48,70	6,98	22	46

Примітка: M – середнє арифметичне значення, D – дисперсія, SD – стандартне відхилення, Mo – мода, Me – медіана, Min — мінімальне значення, Max – максимальне значення.

Аналіз емпіричних даних описової статистики, представлених у табл. 2.3, дає змогу детально схарактеризувати внутрішню структуру когнітивно-емоційного реагування підлітків на ситуації невизначеності, а також визначити характер розподілу і міру варіативності показників проспективної та інгібіторної тривоги всередині вибірки.

Аналіз результатів за шкалою «Шкала проспективної тривоги» (оцінка майбутніх емоційних переживань та страху перед невідомим) виявив середнє значення на рівні 20,80 балів. Звертає на себе увагу специфіка показників центральної тенденції: медіана становить 21,00 бал, тоді як мода є бімодальною (зафіксовано два пікових значення частот — 20,00 та 26,00 балів). Це свідчить про те, що за критерієм страху перед майбутнім вибірка підлітків є неоднорідною і тяжіє до розщеплення на два полюси: помірно тривожних та високотривожних респондентів.

Дане припущення підтверджується високими індексами розкиду — дисперсія становить D = 34,16, а стандартне відхилення сягає SD = 5,84 при широкому діапазоні значень від 11,00 (Min) до 34,00 (Max) балів. У контексті даного дослідження такий високий розкид проспективної тривоги вказує на те, що когнітивна оцінка майбутнього в умовах кризового сьогодення викликає у значної частини підлітків сильний емоційний стрес, який потенційно здатний блокувати прогностичну функцію критичного мислення та провокувати фіксацію на негативних сценаріях.

За шкалою «Шкала інгібіторної тривоги» (параліч дій та мислення у ситуаціях невизначеності) отримано середній показник 13,22 балів. Значення моди (Mo = 14,00) та медіани (Me = 13,00) є близькими до середнього арифметичного, що свідчить про більш симетричний розподіл даних порівняно з попередньою шкалою. Показники варіативності тут є значно нижчими: дисперсія становить D = 5,31, а стандартне відхилення — SD = 2,31 (при Min = 8,00 та Max = 19,00 балів).

Відносно низьке стандартне відхилення вказує на високу згуртованість відповідей підлітків за цим параметром. Помірно-низькі значення інгібіторної

тривоги (M = 13,22 з максимумом 19,00 при можливому значно вищому балі за методикою) є позитивним показником. Це свідчить про те, що попри загальний дефіцит інформації та емоційний тиск, підлітки здебільшого не демонструють тотального «когнітивного паралічу» або поведінкової заторможеності. Вони зберігають базову здатність до дій та інтелектуальної активності, що є критично важливим для збереження операційного компонента критичного мислення (здатності перевіряти докази та аналізувати умовиводи).

Аналіз загального балу за методикою IUS-12 зафіксував середнє значення на рівні 34,02 балів. Показник медіани становить 35,00 балів, а мода — 37,00 балів, що відбиває загальне зміщення вибірки в бік помірно-високих значень інтолерантності до невизначеності під впливом зовнішньої кризової ситуації. Загальна дисперсія становить D = 48,70, а стандартне відхилення — SD = 6,98 за умови мінімального значення 22,00 бали та максимального — 46,00 балів. Такий інтегральний показник демонструє помірну варіативність, підтверджуючи, що загальне неприйняття невизначеності є загальною характеристикою для більшості опитаних підлітків, проте рівень його інтенсивності визначається індивідуальними когнітивно-емоційними ресурсами кожного респондента.

Таким чином, узагальнюючи результати описової статистики за методикою IUS-12, можна зробити висновки, що головним джерелом дезорганізації когнітивної сфери підлітків у кризових умовах виступає саме проспективна тривога (страх непередбачуваності майбутнього), яка має виражену індивідуальну варіативність, тоді як інгібіторні компоненти (параліч мислення) залишаються відносно стабільними і менш вираженими.

У контексті теми даного дослідження ці дані мають принципове значення: висока проспективна тривога безпосередньо загрожує об'єктивності мислення підлітків, оскільки емоційне напруження стимулює пошук швидких, однозначних рішень на противагу зваженому критичному аналізу. Отримані статистичні параметри яскраво актуалізують необхідність врахування фактору

інтолерантності до невизначеності під час розробки будь-яких програм та надання рекомендацій щодо розвитку критичного мислення підлітків в сучасних кризових умовах.

Отримані в ході первинної математичної обробки показники описової статистики дозволили схарактеризувати особливості розподілу та специфіку прояву кожного окремого феномену в досліджуваній вибірці. Проте, фіксація ізольованих параметрів критичного мислення, метакогнітивної усвідомленості та інтолерантності до невизначеності не дає змоги повноцінно розкрити характер їхньої взаємодії.

Відтак, для виявлення структури інтеркореляційних зв'язків між когнітивними, регулятивними та емоційними компонентами психіки підлітків у кризових умовах, було застосовано метод непараметричного кореляційного аналізу за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена. Адже він є доцільним для аналізу психодіагностичних даних у вибірках помірного обсягу та дозволяє встановити напрям і силу зв’язку між змінними без жорсткої вимоги до нормального розподілу результатів.

Отримані результати кореляційного аналізу наведено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4.

Кореляційні зв’язки між показниками критичного мислення, метакогнітивної усвідомленості та інтолерантності до невизначеності у підлітків за допомогою ρ Спірмена

Змінна	Старкі	MAI_MR	MAI_DS	IUS_T	IUS_PA	IUS_IA
Старкі	1,000	0,538**	0,361*	-0,365*	-0,371*	-0,129
MAI_MR		1,000	0,530**	-0,149	-0,152	-0,013
MAI_DS			1,000	-0,163	-0,060	-0,227
IUS_T				1,000	0,944**	0,608**
IUS_PA					1,000	0,340*
IUS_IA						1,000

Примітка: Старкі – загальний показник критичного мислення за методикою «Тест критичного мислення» Л. Старкі; MAI_MR – метакогнітивна регуляція за методикою «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон; MAI_DS – стратегії виправлення помилок за методикою «Опитувальник метакогнітивної

усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон; IUS_T – загальний показник інтолерантності до невизначеності; IUS_PA – проспективна тривога; IUS_IA — інгібіторна тривога за методикою «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Насамперед було проаналізовано зв'язок між критичним мисленням і метакогнітивною регуляцією. За результатами кореляційного аналізу встановлено помірний статистично значущий додатний зв'язок між цими показниками ($\rho = 0,538$; $p \leq 0,01$). Тобто, це означає, що вищий рівень критичного мислення у вибірці пов'язаний із більш вираженою здатністю підлітків планувати власну пізнавальну діяльність, контролювати її перебіг, відстежувати правильність міркування та вносити необхідні корективи.

Також встановлено додатний статистично значущий зв'язок між критичним мисленням і стратегіями виправлення помилок ($\rho = 0,361$; $p \leq 0,05$). Отриманий результат є важливим для теми дослідження, оскільки критичне мислення передбачає не лише здатність аналізувати інформацію, а й уміння помічати неточності у власних висновках, переглядати попередні судження та змінювати спосіб міркування за наявності нових підстав.

Окремо простежується зв'язок між показниками самої методики «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон. Метакогнітивна регуляція має статистично значущий додатний зв'язок зі стратегіями виправлення помилок ($\rho = 0,530$; $p \leq 0,01$). Це є логічним, оскільки здатність регулювати власне мислення передбачає не лише планування й контроль пізнавальної діяльності, а й готовність помічати та виправляти помилки.

Другим напрямом аналізу стало зіставлення критичного мислення із загальним показником інтолерантності до невизначеності. У цій парі було виявлено помірний статистично значущий від'ємний зв'язок ($\rho = -0,365$; $p \leq 0,05$). Отриманий результат дає змогу обережно зазначити, що вищі показники інтолерантності до невизначеності пов'язані зі зниженням рівня критичного мислення. Психологічно це можна пояснити тим, що в умовах невизначеності,

емоційного напруження та нестачі контролю підліткам може бути складніше зберігати послідовність міркування, розглядати альтернативи та не поспішати з висновками.

Зв’язок між критичним мисленням і проспективною тривогою також виявився статистично значущим і від’ємним ($\rho = -0{,}371$; $p \leq 0{,}05$). Такий результат може свідчити про те, що надмірне занепокоєння щодо майбутнього, труднощі прогнозування подій і потреба в передбачуваності пов’язані з нижчою продуктивністю критичного аналізу інформації. Іншими словами, коли увага підлітка значною мірою зосереджується на можливих ризиках і невідомих наслідках, йому може бути складніше послідовно аналізувати факти, аргументи й альтернативні пояснення.

Зв’язок між критичним мисленням та інгібіторною тривогою має від’ємний напрям, однак не досягає статистичної значущості ($\rho = -0{,}129$; $p > 0{,}05$). Отже, у межах цієї вибірки можна говорити лише про слабку тенденцію: зі зростанням внутрішнього гальмування та розгубленості в ситуаціях невизначеності рівень критичного мислення може знижуватися, проте цей зв’язок є недостатньо вираженим для однозначного статистичного висновку.

Окрему увагу привертають зв’язки всередині методики «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона. Загальний показник інтолерантності до невизначеності має високий додатний зв’язок із проспективною тривогою ($\rho = 0{,}944$; $p \leq 0{,}01$) та інгібіторною тривогою ($\rho = 0{,}608$; $p \leq 0{,}01$). Подібний результат є очікуваним, оскільки обидві шкали входять до структури загального показника інтолерантності до невизначеності та відображають різні аспекти реагування на неоднозначні ситуації.

Між проспективною та інгібіторною тривогою також встановлено статистично значущий додатний зв’язок ($\rho = 0{,}340$; $p \leq 0{,}05$). Це означає, що занепокоєння щодо майбутнього в частини респондентів може поєднуватися з внутрішнім гальмуванням, розгубленістю та труднощами активної дії в умовах невизначеності.

Отже, проведений кореляційний аналіз дав змогу уточнити характер взаємозв’язків між досліджуваними показниками. Найбільш значущими для теми роботи є додатні зв’язки критичного мислення з метакогнітивною регуляцією та стратегіями виправлення помилок, а також від’ємні зв’язки критичного мислення із загальним рівнем інтолерантності до невизначеності та проспективною тривогою. Отримані результати дають підстави обережно стверджувати, що критичне мислення підлітків в умовах кризи пов’язане не лише з інтелектуальними вміннями, а й із внутрішньою здатністю контролювати власне мислення, виправляти помилки та витримувати невизначеність без різкого зниження аналітичної позиції.

2.3. Рекомендації щодо розвитку та підтримки критичного мислення підлітків в умовах кризи

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що розвиток критичного мислення підлітків в умовах кризи потребує не лише формування логічних операцій, а й цілеспрямованої підтримки метакогнітивної регуляції, емоційної стійкості, толерантності до невизначеності та інформаційної безпеки. Отримані дані показали переважання середнього рівня критичного мислення, що свідчить про наявність базових аналітичних умінь у більшості респондентів, однак водночас вказує на недостатню сформованість стійкої здатності самостійно перевіряти інформацію, обґрунтовувати висновки та зберігати послідовність мислення в емоційно напружених ситуаціях.

Тому наведені нижче рекомендації мають бути спрямовані не на ізольоване тренування інтелектуальних завдань, а на комплексну підтримку підлітка як суб’єкта мислення, який діє в умовах соціальної нестабільності, інформаційного тиску та невизначеності.

Першим напрямом роботи має стати розвиток рефлексивного аналізу власних суджень. В.В. Надурак підкреслює, що критичне мислення пов’язане

зі здатністю людини аналізувати власні міркування з позиції раціональності, перевіряти підстави висновків і не приймати твердження без належного обґрунтування [19]. Тому у роботі з підлітками доцільно систематично використовувати вправи, у яких вони не лише дають відповідь на запитання, а й пояснюють, чому саме ця відповідь є обґрунтованою.

Наприклад, після аналізу навчального тексту, новинного повідомлення або життєвої ситуації підліткам варто пропонувати запитання: «На які факти я спираюся?», «Які припущення залишилися неперевіреними?», «Чи існує інше пояснення цієї ситуації?», «Що може змінити мій висновок?». Подібна робота формує звичку не тільки висловлювати думку, а й контролювати її доказовість.

Другий напрям доцільно пов’язати з формуванням метакогнітивної саморегуляції. П.А. Фасіоне визначає критичне мислення як цілеспрямоване саморегульоване судження, що охоплює інтерпретацію, аналіз, оцінювання, пояснення, формулювання висновків і самокорекцію [35]. С.Ф. Рівас, К. Саїс і К. Осса також наголошують, що метакогнітивні стратегії мають важливе значення для розвитку критичного мислення, оскільки допомагають особі планувати мисленнєві дії, контролювати їх перебіг і перевіряти якість отриманого результату [47].

З огляду на вищезазначене у практичній роботі з підлітками варто використовувати короткі рефлексивні картки самоперевірки. Перед виконанням завдання підліток має визначити мету, джерела інформації та можливий спосіб розв’язання проблеми, під час роботи – відстежити, чи не відхиляється він від поставленого завдання, а після завершення – оцінити, які помилки були допущені і як їх можна виправити. Важливо, щоб така процедура не сприймалася як формальність, а ставала звичною частиною навчальної й життєвої діяльності.

Окреме значення має розвиток уміння працювати з помилками. Кореляційний аналіз у межах даного дослідження показав зв’язок критичного мислення зі стратегіями виправлення помилок, що підтверджує важливість не лише первинного аналізу інформації, а й подальшої корекції власного

судження. У цьому контексті варто уникати практики, за якої помилка сприймається підлітком як свідчення інтелектуальної неспроможності. Навпаки, її доцільно розглядати як матеріал для уточнення способу мислення.

Р. Салех, С. Зубайда та С. Маханал, аналізуючи взаємозв'язок критичного мислення й метакогнітивних умінь, зазначають, що здатність контролювати власне мислення та підтримувати пізнавальну активність є важливою умовою продуктивного засвоєння інформації [48]. Тому в освітньому процесі варто впроваджувати завдання на пошук помилки в аргументації, редагування власного висновку, порівняння першої та уточненої відповіді. Підліток має бачити, що зміна думки після появи нових доказів є не слабкістю, а ознакою зрілого мислення.

Важливим напрямом рекомендацій є організація дискусійного середовища. М.К. Кременчуцька обґрунтовує значення активних методів навчання для формування критичного мислення, зокрема через залучення учасників до аналізу, оцінювання та синтезу інформації [11]. Л.В. Полещук, аналізуючи інтерактивні технології навчання, показує продуктивність вправи «Ажурна пилка», за якої учасники працюють із різними частинами інформації, обмінюються результатами та формують спільне розуміння проблеми [24].

У роботі з підлітками доцільно використовувати міні-дискусії, дебати, рольові обговорення, аналіз суперечливих ситуацій, групове порівняння аргументів. Водночас дискусія має бути чітко структурованою: учасники повинні не просто висловлювати емоційні реакції, а наводити аргументи, уточнювати поняття, відокремлювати факт від оцінки, ставити запитання до позиції опонента. За кризових умов це має особливе значення, оскільки підлітки часто стикаються з поляризованими судженнями, емоційно забарвленими повідомленнями та тиском групової думки.

Наступний напрям пов'язаний із розвитком інформаційної грамотності та психологічної стійкості до маніпулятивного впливу. В.В. Надурак наголошує, що сучасна практика критичного мислення неможлива без розуміння когнітивних викривлень, механізмів дезінформації та типових

помилок у міркуваннях [19]. В.М. Степаненко разом зі співавторами також пов’язує критичне мислення з умінням аналізувати джерело інформації, розпізнавати маніпуляцію, враховувати контекст і перевіряти факти [40].

Тому підлітків необхідно навчати простому алгоритму перевірки інформації: визначити джерело повідомлення; з’ясувати, чи є в ньому факти або лише оцінні судження; порівняти інформацію з іншими джерелами; звернути увагу на емоційно тиснучу лексику; визначити, яку реакцію намагається викликати повідомлення. Особливу увагу варто приділяти новинам, соціальним мережам, коротким відео й повідомленням, які поширюються без контексту. Підліток має засвоїти, що швидкість поширення інформації не є доказом її достовірності.

Рекомендації щодо розвитку критичного мислення не можуть обмежуватися лише логічними вправами. Підлітків потрібно навчати працювати з ситуаціями, у яких немає однозначної відповіді. Доцільними є завдання з кількома можливими розв’язаннями, аналіз неповної інформації, моделювання ситуацій вибору, обговорення варіантів дії за різних умов.

Важливо поступово формувати думку про те, що невизначеність не завжди означає небезпеку; нерідко вона є умовою, у якій необхідно зібрати більше даних, утриматися від поспішного висновку й обрати найбільш обґрунтований варіант дії.

Розвиток критичного мислення в умовах кризи також потребує підтримки емоційної регуляції. В.Л. Зливков і С.О. Лукомська наголошують, що діти й підлітки в умовах війни можуть переживати тривогу, страх, виснаження, розгубленість та інші стресові реакції, які потребують психологічної допомоги й відновлення ресурсів [6]. Л.М. Карамушка акцентує на необхідності підтримувати внутрішню рівновагу, соціальні зв’язки та здатність особистості долати стресове навантаження [7].

Тобто, перед виконанням складних аналітичних або дискусійних завдань доцільно застосовувати короткі техніки стабілізації: усвідомлене дихання, називання власного стану, коротке письмове формулювання

тривожної думки, відокремлення факту від страху щодо майбутнього. Якщо підліток перебуває у стані надмірної емоційної напруги, його здатність аналізувати інформацію закономірно знижується. Тому підтримка критичного мислення має починатися з відновлення базового відчуття психологічної безпеки.

Важливою рекомендацією є поєднання критичного мислення з розвитком відповідальності та ціннісного самовизначення. А.В. Курова та М.А. Крюкова довели, що в підлітковому віці відповідальність пов'язана з рефлексією власних учинків, усвідомленням наслідків і розвитком моральних якостей [15].

О.І. Кононенко, А.О. Кононенко, К.І. Крошка та Є.Л. Базика розглядають життєстійкість і ціннісні орієнтації як психологічні ресурси збереження психологічного здоров'я [9]. Доцільно пропонувати підліткам аналіз морально складних ситуацій: поширення неперевіреної інформації, підтримка агресивного коментаря, мовчазне схвалення групового тиску, вибір між швидкою реакцією та відповідальним уточненням фактів. У такому форматі критичне мислення набуває не абстрактного, а особистісно значущого змісту.

Окремо слід рекомендувати педагогам і практичним психологам використовувати поетапну логіку розвитку критичного мислення: актуалізація проблеми, осмислення інформації, рефлексія. Т.К. Полонська описує критичне мислення як технологію компетентнісно орієнтованого навчання, що передбачає активну позицію учня, постановку запитань, аналіз інформації та рефлексивне узагальнення [25].

Отже цей принцип може бути реалізований через три послідовні кроки. Спочатку підліткам пропонується проблемна ситуація, яка викликає інтелектуальне запитання. Далі відбувається робота з джерелами, аргументами, прикладами, суперечностями. Завершальним етапом має бути рефлексія: які висновки були зроблені, що залишилося незрозумілим, які аргументи виявилися найсильнішими, як змінилася початкова позиція.

Доцільним є також використання навчального діалогу. О.В. Матласевич та І.Г. Лубенець, досліджуючи формування критичного мислення засобами навчального діалогу, підкреслюють значення взаємного запитування, аргументації, уточнення позицій і співвіднесення різних точок зору [18].

Для підлітків діалог є особливо важливим, оскільки саме в цьому віці думка однолітків має значний вплив на самооцінку й прийняття рішень. Педагог або психолог має не нав’язувати правильний висновок, а організовувати простір, у якому учні вчаться обґрунтовувати позицію, слухати іншу думку, ставити уточнювальні запитання і визнавати слабкі місця власної аргументації. У кризових умовах така практика знижує ризик категоричності, імпульсивних оцінок і некритичного прийняття групової думки.

Рекомендації щодо розвитку критичного мислення мають враховувати й цифрове середовище, у якому перебувають сучасні підлітки. У Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі підкреслено, що цифрове середовище впливає на соціалізацію, цінності, способи комунікації та безпеку дітей і молоді [12]. Н.В. Харченко також акцентує на необхідності формування цифрової безпеки підлітків, зокрема навичок управління контентом, цифровою ідентичністю та інформаційним середовищем [30].

Тому практична робота має включати аналіз реальних цифрових ситуацій: фейкових повідомлень, маніпулятивних заголовків, вирваних із контексту цитат, емоційно провокативних зображень, а також алгоритмічної стрічки соціальних мереж. Підліткам варто пояснювати, що цифровий простір не є нейтральним: він підсилює ті повідомлення, які викликають сильну реакцію, а отже, потребує особливої уважності до власних емоцій і джерел інформації.

Підтримка критичного мислення має здійснюватися не лише в межах окремих занять, а й через загальну культуру взаємодії з підлітками. Якщо дорослі вимагають лише правильної відповіді й не цікавляться ходом міркування, підліток звикає орієнтуватися на зовнішню оцінку, а не на якість власного аналізу. Якщо ж учитель, психолог або батьки запитують про

підстави висновку, пропонують перевірити джерело, визнають право на сумнів і не карають за виправлення помилки, формується середовище, у якому критичне мислення стає звичною практикою. У цьому контексті особливо важливо уникати висміювання помилкових відповідей, надмірного тиску авторитетом і категоричних оцінок, оскільки вони знижують готовність підлітка відкрито міркувати й переглядати власну позицію.

Отже, розвиток і підтримка критичного мислення підлітків в умовах кризи мають ґрунтуватися на поєднанні когнітивних, метакогнітивних, емоційно-регулятивних та інформаційно-безпекових засобів. Найбільш доцільними є вправи на аргументацію, перевірку джерел, роботу з помилками, рефлексію власного мислення, аналіз неоднозначних ситуацій, розвиток толерантності до невизначеності та стабілізацію емоційного стану. За таких умов критичне мислення підлітка формується не лише як навчальна навичка, а як важливий ресурс психологічної стійкості, відповідального вибору та збереження автономності суджень у кризовому соціальному середовищі.

Висновки до другого розділу

Проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей критичного мислення підлітків в умовах кризи. Дослідження здійснювалося в дистанційному форматі за допомогою Google Forms. Вибірку становили 45 підлітків віком 15-17 років, серед яких 25 дівчат і 20 хлопців.

Для діагностики було використано методики «Тест критичного мислення» (The Starkey Critical Thinking Test) Л. Старкі, методику «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон і методику «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона.

За методикою «Тест критичного мислення» Л. Старкі встановлено переважання середнього рівня критичного мислення: 24 респонденти (53%). Низький рівень виявлено у 9 осіб (20%), високий у 12 осіб (27%). Найвищі

середні показники отримано за шкалами порівняння та класифікації 3,70 бала, дедукції 3,40 бала та релевантності інформації 3,20 бала. Нижчими є показники умовиводів 3,10 бала та оцінювання доказів 2,80 бала, що свідчить про більшу складність критичної перевірки аргументів і доказової бази.

За методикою MAI Г. Шроу та Р. Деннісон також переважає середній рівень метакогнітивної усвідомленості: 25 підлітків (56%). Низький рівень мають 8 осіб (18%), високий 12 осіб (26%). Найвищі середні значення отримано за шкалами стратегій керування інформацією 3,24 бала, планування 3,18 бала та оцінювання 3,16 бала. Найнижчим є показник стратегій виправлення помилок 3,05 бала, що вказує на потребу в розвитку самоперевірки й корекції власного мислення.

За методикою IUS-12 Н. Карлетона встановлено переважання середнього рівня інтолерантності до невизначеності: 24 респонденти (53%). Низький рівень мають 10 осіб (22%), високий 11 осіб (25%). Загальний середній бал становить 34,02 бала. Більш вираженою є проспективна тривога 20,80 бала, тоді як інгібіторна тривога 13,22 бала, тобто невизначеність частіше проявляється як тривожне очікування майбутнього, а не як блокування активності.

Кореляційний аналіз за Спірменом показав додатний зв’язок між критичним мисленням і метакогнітивною регуляцією ($\rho = 0{,}538$; $p \leq 0{,}01$), а також між критичним мисленням і стратегіями виправлення помилок ($\rho = 0{,}361$; $p \leq 0{,}05$). Водночас виявлено від’ємний зв’язок між критичним мисленням і загальним рівнем інтолерантності до невизначеності ($\rho = -0{,}365$; $p \leq 0{,}05$) та проспективною тривогою ($\rho = -0{,}371$; $p \leq 0{,}05$). Зв’язок з інгібіторною тривогою є від’ємним, але статистично незначущим ($\rho = -0{,}129$).

Рекомендації щодо розвитку критичного мислення підлітків в умовах кризи мають бути спрямовані не лише на формування логічних операцій, а й на підтримку метакогнітивної регуляції, емоційної стійкості та здатності працювати з невизначеністю.

Отже, доцільним є використання вправ на аналіз інформації, перевірку джерел, розмежування фактів і оцінок, оцінювання доказів, аргументацію власної позиції та виправлення помилок у міркуванні. Особливого значення набувають дискусійні методи, навчальний діалог, робота з проблемними ситуаціями та завдання, що передбачають декілька можливих варіантів розв’язання. Така робота сприяє розвитку самостійності суджень, зниженню вразливості до інформаційного тиску та зміцненню здатності підлітків приймати обґрунтовані рішення в умовах нестабільності.

ВИСНОВКИ

Завдяки проведеному теоретико-емпіричному дослідженню можна сформулювати такі висновки відповідно до поставлених завдань:

1. Встановлено, що критичне мислення доцільно розглядати як інтегративну властивість особистості, яка забезпечує усвідомлений аналіз інформації, оцінювання аргументів, перевірку суджень і корекцію власної позиції. У його структурі визначено когнітивно-операційний, метакогнітивно-регулятивний, мотиваційно-диспозиційний, інформаційно-оцінний, комунікативно-аргументативний та емоційно-вольовий компоненти. З'ясовано, що підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку критичного мислення, оскільки саме в цей час інтенсивно формуються рефлексія, самостійність суджень, здатність до аналізу суперечливої інформації та внутрішнього контролю мислення.

Також було розкрито психологічний вплив кризових умов на когнітивну й особистісну сфери підлітків. Визначено, що криза як стан невизначеності, інформаційного перевантаження, емоційної напруги та нестачі стабільних орієнтирів ускладнює процес виваженого аналізу інформації, посилює схильність до поспішних висновків і підвищує вразливість до зовнішнього впливу. Водночас встановлено, що здатність до критичного мислення в умовах кризи значною мірою залежить від сформованості метакогнітивної регуляції та від рівня інтолерантності до невизначеності. За таких обставин підліток потребує не лише інтелектуальних умінь, а й психологічної здатності витримувати неоднозначність і контролювати власні пізнавальні реакції.

2. Організовано та проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей критичного мислення підлітків в умовах кризи. Дослідження реалізовано дистанційно за допомогою Google Forms. Вибірку становили 45 підлітків віком 15-17 років, серед яких 25 дівчат і 20 хлопців.

За методикою «Тест критичного мислення» (The Starkey Critical Thinking Test) Л. Старкі встановлено переважання середнього рівня критичного мислення,

який було виявлено у 53% підлітків, тоді як високий рівень продемонстрували 27% респондентів, а низький у 20%. За методикою «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон також зафіксовано переважання середнього рівня метакогнітивної усвідомленості у 56% учасників дослідження, при цьому високий рівень виявлено у 26%, а низький у 18% підлітків. За методикою «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона середній рівень інтолерантності до невизначеності спостерігався у 53% респондентів, високий у 25%, а низький у 22%. Водночас більш вираженою виявилася проспективна тривога, що свідчить про схильність підлітків до тривожного очікування майбутніх невизначених подій.

3. Проведений кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена показав додатний статистично значущий зв'язок між критичним мисленням і метакогнітивною регуляцією ($\rho = 0{,}538$; $p \leq 0{,}01$), а також між критичним мисленням і стратегіями виправлення помилок ($\rho = 0{,}361$; $p \leq 0{,}05$). Водночас виявлено від'ємний статистично значущий зв'язок між критичним мисленням та інтолерантністю до невизначеності ($\rho = -0{,}365$; $p \leq 0{,}05$), зокрема проспективною тривогою ($\rho = -0{,}371$; $p \leq 0{,}05$). Це свідчить про те, що підлітки з більш розвиненим критичним мисленням краще контролюють і аналізують власні розумові процеси, легше виправляють помилки у міркуваннях та спокійніше реагують на ситуації невизначеності. Водночас зв'язок критичного мислення з інгібіторною тривогою виявився слабким і статистично незначущим ($\rho = -0{,}129$), що може свідчити про менший вплив цього чинника на здатність підлітків до критичного аналізу інформації.

4. Надані практичні рекомендації щодо розвитку та підтримки критичного мислення підлітків у кризових ситуаціях. Визначено, що така робота має охоплювати не лише розвиток логічних операцій, а й формування метакогнітивної регуляції, емоційної стійкості, толерантності до невизначеності та навичок інформаційної безпеки.

Доцільними є вправи на перевірку джерел, розмежування фактів і оцінок, оцінювання доказів, аргументацію власної позиції, аналіз проблемних ситуацій і виправлення помилок у міркуванні. Особливого значення набувають дискусійні методи, навчальний діалог, робота з неоднозначними ситуаціями та завдання, що передбачають декілька можливих варіантів розв’язання. Запропоновані рекомендації можуть бути використані практичними психологами, педагогами та батьками для підтримки самостійності суджень, зниження вразливості підлітків до інформаційного тиску й формування здатності приймати обґрунтовані рішення в умовах нестабільності.

5. Перспективами подальших досліджень виступає поглиблене вивчення психологічних чинників, які впливають на розвиток критичного мислення підлітків у різних типах кризових ситуацій. Доцільним є розширення вибірки за віком, статтю, місцем проживання та особливостями освітнього середовища, що дозволить точніше визначити соціально-психологічні умови формування критичного мислення. Окремого дослідження потребує вплив цифрового середовища, соціальних мереж, інформаційного перевантаження та дезінформації на здатність підлітків критично оцінювати повідомлення. Перспективним також є розроблення й апробація корекційно-розвиткової програми, спрямованої на підвищення критичного мислення, метакогнітивної регуляції та толерантності до невизначеності у підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко С.Т. Психологічна безпека особистості в умовах розірваного інформаційного простору. *Психологія: теорія і практика.* 2019. Т. 1. Вип. 3. С. 32–43.

2. Грек О.В., Треус О.В. Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки у студентів. *Наука і освіта.* 2022. № 4. С. 64-71.

3. Громова Г.М. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона (IUS-12). *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2021. Вип. 47(50). С. 115-130.

4. Громова Г.М. Стандартизація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона: основні статистичні характеристики. *Psychological Dimensions of Culture, Economics, Management: Science Journal.* 2025. № 28. С. 39-49

5. Гурак Г.М., Долинська Л.В. Психологічні особливості розвитку емоційної стійкості підлітків засобами соціально-психологічного тренінгу. *Габітус.* 2023. Вип. 46. С. 74-79.

6. Зливков В., Лукомська С. Діти війни: теоретико-методичні і практичні аспекти психологічної допомоги. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2022. 95 с.

7. Карамушка Л.М. Психічне здоров’я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2022. 52 с.

8. Конверський А.Є. Критичне мислення: підручник. 4-те вид., перероб. та допов. Київ: *Центр учбової літератури*. 2024. 386 с.

9. Кононенко О.І., Кононенко А.О., Крошка К.І., Базика Є.Л. Життєстійкість та ціннісні орієнтації особистості як психологічні ресурси її психологічного здоров’я. *Наукові перспективи.* 2023. № 9(39). С. 565-575.

10. Крат Д.А. Вплив засобів масової інформації на розвиток особистості у підлітковому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки.* 2016. Вип. 4(49). С. 241–246.

11. Кременчуцька М.К. Використання активних методів навчання у формуванні критичного мислення як ключової компетенції студентів-психологів. Ідеї. Практики. Перспективи сучасної освіти: наук.-метод. альманах : у 2 ч. Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. 2025. Ч. 1. С. 312-315.

12. Кремень В.Г., Сисоєва С.О., Бех І.Д., Вознесенська О.Л. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2022. Т. 4, № 2. С. 1-30.

13. Курова А.В. Емоційно-ціннісна парадигма дослідження психологічного здоров'я в умовах невизначеності. *Габітус.* 2021. Вип. 39. С. 21-27.

14. Курова А.В. Особливості стратегій збереження психологічного здоров'я молоді в умовах невизначеності. *Перспективи та інновації науки.* 2023. № 10(28). С. 589-600.

15. Курова А.В., Крюкова М.А. Особистісні детермінанти відповідальності в підлітковому віці. *Психологія і соціальна робота.* Вип. 1 (53). 2021. С. 114-124.

16. Луценко Е.Л. Адаптація тесту критичного мислення Л. Старкі. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія».* 2014. № 1110. С. 65–70.

17. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. Вид. 3-є, перероб. та допов. Київ: Центр учбової літератури. 2021. 272 с.

18. Матласевич О.В., Лубенець І.Г. Формування критичного мислення майбутніх психологів засобами навчального діалогу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія».* 2023. № 17. С. 48-53.

19. Надурак В.В. Критичне мислення: поняття та практика. Філософія освіти. *Philosophy of Education.* 2022. Т. 28, № 2. С. 129-147.

20. Овдійчук В. Структурно-компонентний аналіз поняття «критичне мислення» у психолого-педагогічному дискурсі. *Освітні обрії.* № 1(52), 2021. С. 22-27

21. Олійник О.М., Солошенко О.М. Ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах воєнного часу: нормативний та концептуальний виміри. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Педагогіка та психологія.* 2025. С. 217-224

22. Остополець І., Прокоф'єва О. Психологія (модуль «Вікова психологія»): навч.-метод. посіб. Запоріжжя: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. 2024. 168 с.

23. Пасічник І.Д. Вплив перформансу на метакогнітивне усвідомлення студентської молоді. *Habitus.* 2025. Вип. 75, ч. 1. С. 126-131.

24. Полещук Л.В. Активізація навчання психології через інтерактивні технології: досвід впровадження вправи «Ажурна пилка». Ідеї. Практики. Перспективи сучасної освіти : наук.-метод. альманах : у 2 ч. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. 2025. Ч. 2. С. 137-140.

25. Полонська Т.К. Критичне мислення як технологія компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5-6 класів гімназії. *Український педагогічний журнал.* 2022. № 1. С. 70-79.

26. Починкова М.М., Бадер С.О. Психолого-педагогічні та нейрофізіологічні засади критичного мислення особистості на різних вікових етапах. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 73. С. 127-134.

27. Починкова М.М., Бадер С.О. Формування та розвиток критичного мислення: теоретичні основи та розмежування категорій. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 74. С. 188-194.

28. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Загальна психологія: підручник. Київ: Каравела. 2023. 464 с

29. Харченко Н.В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20, Т. 2. С. 276–286.

30. Харченко Н.В. Цифрова безпека підлітків: оцінка навичок управління контентом, цифровою ідентичністю та інформаційним середовищем. *Проблеми освіти.* 2025. Вип. 1(102). С. 576-587.

31. Храмцов Д.В., Дзюбановський І.Я., Куліщук І.І. Метакогнітивні аспекти викладання медичних дисциплін. *Медична освіта*. 2025. № 1. С. 86-92.

32. Щербакова О.О., Кондрацька Л.В., Беженська А.А. Вікові особливості психоемоційного стану підлітків в умовах війни. *Габітус.* 2023. Вип. 55. С. 67-71.

33. Cerniglia L., Di Pomponio I. Decoding Adolescent Decision Making: Neurocognitive Processes, Risk Perception, and the Influence of Peers. *Adolescents.* 2024. Vol. 4, №. 2. P. 222-225

34. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: D.C. *Heath and Company*. 2015. 301 p.

35. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. 2023 update. Millbrae, CA : *Measured Reasons LLC.* 2023. 31 p.

36. Hanzlová R., Kudrnáč A. Developing critical thinking test for adolescents: A validity and reliability study from the Czech Republic. *Thinking Skills and Creativity.* 2024. Vol. 53. Article 101613. DOI: 10.1016/j.tsc.2024.101613.

37. Herrero-Diz P., Sánchez-Martín M., Aguilar P., Muñiz-Velázquez J. A. Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement. *Revista Española de Pedagogía.* 2023. Vol. 81, №. 285. P. 317-335

38. Gromova H. IUS-12 – Шкала інтолерантності до невизначеності: короткий довідник із користування. Версія українською мовою для користування у вебінтерфейсі тестової платформи Start. Київ, 2025. 8 с. https://start.ua-test.com/pub/files/ius-12-manual.pdf

39. Ku K.Y.L., Kong Q., Song Y., Deng L., Kang Y., Hu A. What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? The roles of social media news consumption and news media literacy. *Thinking Skills and Creativity.* 2019. Vol. 33. Article 100570. DOI: 10.1016/j.tsc.2019.05.004.

40. Kurylo V., Stepanenko V., Khanina O. Critical thinking as an information security factor in the modern information society. *Social & Legal Studios.* 2023. Vol. 6, №. 3. P. 67-74.

41. Martínez-Huamán H., Turpo-Chaparro J.E., Abanto-Ramírez C.D. Psychometric properties of the critical thinking disposition scale in Peruvian adolescents. *Frontiers in Education.* 2025. Vol. 10. Article 1537797. DOI: 10.3389/feduc.2025.1537797.

42. Moses-Payne M.E., Habicht J., Bowler A., Steinbeis N., Hauser T. U. I know better! Emerging metacognition allows adolescents to ignore false advice. *Developmental Science.* 2021. Vol. 24, №. 5. Article e13101. DOI: 10.1111/desc.13101.

43. Musullulu H., Garcia-Orza J., Gómez Vázquez D., Garcia-Sanz S. Cognitive control and metacognitive awareness: do they shape academic achievement in university students? Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1633996/full (дата звернення 19.04.2026)

44. Okayama S., Minihan S., Andrews J.L. et al. Intolerance of uncertainty and psychological flexibility as predictors of mental health from adolescence to old age. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology.* 2024. DOI: 10.1007/s00127-024-02724-z.

45. Orosz G., Farkas D., Hajdu N., Tenyi D., Bőthe B., Fekete A., Farkas J., Szabó Z. P. Strategies to combat misinformation: Enduring effects of a 15-minute online intervention on critical-thinking adolescents. *Computers in Human Behavior*. 2024. Vol. 159. Article 108338.

46. Poll G.H., Petru J. Assessing Adolescent Metacognitive Skills to Support Transition Planning: Age-Related Change and Domain Specificity. *Communication Disorders Quarterly.* 2023. Vol. 44, Issue 4. P. 266-274.

47. Rivas S.F., Saiz C., Ossa C. Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology.* 2022. Vol. 13. Article 913219. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.913219.

48. Saleh R., Zubaidah S., Mahanal S. The Correlation between Critical Thinking and Metacognitive Skills on Student Retention Across Genders in Senior High School. *Uniciencia.* 2023. Vol. 37, №. 1. P. 1-20.

49. Trofimov A., Koval I., Hromova H., Mohyla T. Tolerance to uncertainty as a factor in the mental health of Ukrainians during war. *Social & Legal Studios.* 2023. Vol. 6, №. 3. P. 189-200.

50. Weil L.G., Fleming S.M., Dumontheil I., Kilford E.J., Weil R.S., Rees G., Dolan R.J., Blakemore S.-J. The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness and Cognition.* 2013. Vol. 22, №. 1. P. 264-271.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Індивідуальні результати респондентів за методикою Л. Старкі (n = 45)

№ респ.	Стать	Загальний бал	Рівень	№ респ.	Стать	Загальний бал	Рівень
1	Ж	12	низький	24	Ж	18	середній
2	Ж	16	середній	25	Ч	23	високий
3	Ч	22	високий	26	Ж	17	середній
4	Ж	14	середній	27	Ч	13	низький
5	Ч	11	низький	28	Ж	21	високий
6	Ж	18	середній	29	Ж	16	середній
7	Ч	24	високий	30	Ч	15	середній
8	Ж	17	середній	31	Ж	22	високий
9	Ч	13	низький	32	Ч	12	низький
10	Ж	21	високий	33	Ж	18	середній
11	Ж	19	середній	34	Ч	24	високий
12	Ч	15	середній	35	Ж	17	середній
13	Ж	23	високий	36	Ж	14	середній
14	Ч	16	середній	37	Ч	11	низький
15	Ж	12	низький	38	Ж	22	високий
16	Ж	18	середній	39	Ч	16	середній
17	Ч	25	високий	40	Ж	19	середній
18	Ж	14	середній	41	Ч	23	високий
19	Ч	17	середній	42	Ж	15	середній
20	Ж	21	високий	43	Ч	12	низький
21	Ж	13	низький	44	Ж	18	середній
22	Ч	16	середній	45	Ч	24	високий
23	Ж	19	середній				

ДОДАТОК Б

Індивідуальні результати респондентів методикою «Опитувальник метакогнітивної усвідомленості» (Metacognitive Awareness Inventory (MAI)) Г. Шроу та Р. Деннісон

№ респ.	Стать	Загальний бал	Рівень	№ респ.	Стать	Загальний бал	Рівень
1	Ж	3	середній	24	Ж	3	середній
2	Ж	3	середній	25	Ч	4	високий
3	Ч	4	високий	26	Ж	3	середній
4	Ж	3	середній	27	Ч	2	низький
5	Ч	2	низький	28	Ж	4	високий
6	Ж	3	середній	29	Ж	3	середній
7	Ч	4	високий	30	Ч	3	середній
8	Ж	3	середній	31	Ж	4	високий
9	Ч	2	низький	32	Ч	2	низький
10	Ж	4	високий	33	Ж	3	середній
11	Ж	3	середній	34	Ч	4	високий
12	Ч	3	середній	35	Ж	3	середній
13	Ж	4	високий	36	Ж	3	середній
14	Ч	3	середній	37	Ч	2	низький
15	Ж	2	низький	38	Ж	4	високий
16	Ж	3	середній	39	Ч	3	середній
17	Ч	5	високий	40	Ж	3	середній
18	Ж	3	середній	41	Ч	4	високий
19	Ч	3	середній	42	Ж	3	середній
20	Ж	4	високий	43	Ч	2	низький
21	Ж	2	низький	44	Ж	3	середній
22	Ч	3	середній	45	Ч	4	високий
23	Ж	3	середній				

ДОДАТОК В

Індивідуальні бали респондентів за методикою «Шкала інтолерантності до невизначеності» (Intolerance of Uncertainty Scale – IUS-12) Н. Карлетона (n=45)

№ респ.	Стать	Загальний бал	Рівень	№ респ.	Стать	Загальний бал	Рівень
1	Ж	30	середній	24	Ж	31	середній
2	Ж	34	середній	25	Ч	43	високий
3	Ч	41	високий	26	Ж	33	середній
4	Ж	29	середній	27	Ч	22	низький
5	Ч	20	низький	28	Ж	40	високий
6	Ж	32	середній	29	Ж	30	середній
7	Ч	44	високий	30	Ч	35	середній
8	Ж	31	середній	31	Ж	41	високий
9	Ч	21	низький	32	Ч	24	низький
10	Ж	40	високий	33	Ж	32	середній
11	Ж	34	середній	34	Ч	42	високий
12	Ч	33	середній	35	Ж	31	середній
13	Ж	43	високий	36	Ж	34	середній
14	Ч	32	середній	37	Ч	23	низький
15	Ж	25	низький	38	Ж	42	високий
16	Ж	35	середній	39	Ч	33	середній
17	Ч	45	високий	40	Ж	36	середній
18	Ж	30	середній	41	Ч	44	високий
19	Ч	32	середній	42	Ж	29	середній
20	Ж	40	високий	43	Ч	24	низький
21	Ж	25	низький	44	Ж	34	середній
22	Ч	31	середній	45	Ч	30	середній
23	Ж	35	середній				