

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ХРЕНОВ Денис Олександрович

УДК 378.147:37.015.31:004

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ**

01 Освіта/Педагогіка

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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



Д.О.Хренов

Науковий керівник: **Цветкова Ганна Георгіївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Хренів Д.О. Розвиток критичного мислення у майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (дошкільна педагогіка). – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2026.

У дисертації представлено результати теоретико-методичного та експериментального дослідження проблеми розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Робота спрямована на обґрунтування концептуальних засад, розроблення та перевірку ефективності педагогічної моделі, що забезпечує цілісний розвиток критичного мислення як інтегративної професійно-особистісної якості майбутнього педагога в умовах цифрової трансформації освіти.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

– уперше розроблено й теоретично обґрунтовано модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій, яка інтегрує цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний та результативний компоненти й забезпечує цілісний процес формування аналітичних, рефлексивних і мотиваційно-ціннісних характеристик майбутнього педагога в умовах цифрової трансформації освіти;

– уперше визначено педагогічні умови ефективної реалізації моделі: створення медіатехнологічного освітнього середовища, інтеграцію у зміст навчання аналітичних, дискусійних і фактчекінгових завдань, а також проєктну діяльність магістрантів зі створення власного освітнього медіапродукту;

– уточнено сутність поняття «критичне мислення майбутнього магістра освіти» як інтегративної професійно-особистісної якості, що поєднує когнітивну гнучкість, аналітичність, рефлексивність, аргументованість суджень і здатність діяти автономно в інформаційно-медійному середовищі;

– розкрито структуру критичного мислення як багатовимірною утворення, що включає когнітивно-інтелектуальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-рефлексивний та технологічно-медійний компоненти, які взаємопов'язані та взаємозумовлені у процесі професійної підготовки;

– визначено критерії, показники та рівні сформованості критичного мислення (високий, середній, низький), що забезпечують комплексну діагностику його розвитку у здобувачів магістерського рівня освіти;

– удосконалено методику діагностики критичного мислення, яка поєднує стандартизовані тести, авторські кейс-завдання, аналітичні есе, дебатні оцінки, е-портфоліо та цифрові самооцінювальні інструменти.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у створенні, апробації та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти модуля «Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій», який інтегрує теоретичний, практичний і рефлексивний компоненти навчання. У межах модулю розроблено навчально-методичне забезпечення, що включає робочу програму, систему практичних занять, інтерактивні тренінги, проєктні завдання, дебати, кейси, онлайн-тести та інструктивні матеріали з використання цифрових платформ (Moodle, Canva, Miro, Padlet, Mentimeter, YouTube Studio).

Розроблена методика формування критичного мислення магістрантів засобами медіатехнологій може бути використана викладачами педагогічних університетів, методистами, тьюторами, науковими керівниками магістерських робіт у процесі підготовки здобувачів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Її матеріали можуть застосовуватися під час викладання дисциплін педагогічного циклу, організації практичних занять, у програмах підвищення кваліфікації педагогічних працівників та у системі післядипломної освіти.

Отримані результати та методичні матеріали рекомендовано для використання у процесі розроблення освітніх стандартів, програм, модулів та електронних курсів, спрямованих на розвиток аналітичного, рефлексивного й інформаційно-

комунікативного потенціалу майбутніх фахівців освіти. Запропонована модель і діагностичний інструментарій можуть бути адаптовані для підготовки педагогів інших спеціальностей, а також для наукових досліджень у галузях педагогічної інноватики, медіаосвіти, освітнього менеджменту та цифрової дидактики.

Перший розділ дисертаційного дослідження присвячено теоретико-методологічному аналізу феномена критичного мислення та його розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів освіти в контексті цифровізації та медіатизації сучасного освітнього простору. Розділ розкриває концептуальні підходи до розуміння критичного мислення як інтегральної професійної компетентності майбутнього магістра освіти, визначає можливості його формування в системі вищої педагогічної освіти, а також обґрунтовує значення медіатехнологій як інструменту розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти.

На основі системного аналізу філософських, психологічних і педагогічних джерел доведено, що критичне мислення постає не лише як інтелектуальна здатність, а як спосіб пізнання, що ґрунтується на рефлексії, сумніві, аргументації та усвідомленій позиції. Його змістовну сутність визначають взаємопов'язані складники: когнітивно-інтелектуальний (здатність до логічного аналізу, оцінювання, синтезу, прогнозування), емоційно-ціннісний (гнучкість, толерантність до невизначеності, відкритість до нового) діяльнісно-рефлексивний (уміння приймати рішення, оцінювати власні дії, здійснювати самоаналіз) та технологічно-медійний (уміння використовувати цифрові ресурси для перевірки фактів, аналізу джерел, розпізнавати маніпуляції створення контенту). У професійній підготовці педагогів розвиток критичного мислення забезпечує перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісно-ціннісної, у центрі якої – особистість студента як активного суб'єкта пізнання.

Виявлено, що в сучасній українській вищій школі критичне мислення розглядається як базова характеристика професійної готовності майбутнього магістра освіти, однак практичне впровадження цього підходу залишається фрагментарним. Порівняльний аналіз державних освітніх стандартів, програм магістратури, досліджень

і практик вищої освіти дозволив виявити низку суперечностей між нормативними вимогами щодо формування аналітичного, креативного, дослідницького мислення та обмеженими можливостями освітнього процесу для їх реалізації. Серед ключових розбіжностей виокремлено такі: між необхідністю розвитку рефлексивної культури магістрантів і переважанню репродуктивних методів навчання; між інноваційними вимогами цифрового суспільства і низьким рівнем готовності педагогічних кадрів до ефективного використання сучасних технологій; між теоретичним осмисленням проблеми критичного мислення та відсутністю науково обґрунтованих педагогічних технологій його формування у вищій школі. Ці суперечності зумовлюють необхідність оновлення змісту й методів професійної підготовки педагогів на основі медіаосвітнього підходу.

Обґрунтовано, що одним із провідних напрямів оновлення педагогічної освіти є впровадження медіатехнологій, які забезпечують новий рівень інтерактивності, візуалізації, міждисциплінарності та залучення студентів до активної пізнавальної діяльності. Медіатехнології інтерпретуються не лише як сукупність технічних засобів, а як педагогічно осмислена система методів, форм і ресурсів, що сприяють формуванню медіаграмотності, цифрової компетентності та критичного мислення. У дослідженні доведено, що медіатехнології виконують не лише комунікативну або інформаційну функцію, а й когнітивно-розвивальну та аксіологічну: вони формують здатність аналізувати, інтерпретувати, оцінювати інформацію, розпізнавати маніпуляції, аргументовано обстоювати власну позицію, діяти етично й відповідально в інформаційному просторі.

Значну увагу приділено аналізу наукових підходів до розуміння понять «медіаосвіта», «медіатехнології», «медіакомпетентність». На основі праць вітчизняних і зарубіжних учених показано, що медіаосвіта розглядається як процес розвитку особистості через опанування матеріалу медіа, що передбачає набуття здатності до критичного сприйняття інформації, формування ціннісно орієнтованої поведінки та культури спілкування в цифровому середовищі. Саме тому медіатехнології у

педагогічній освіті розглядаються як інноваційний інструмент формування критичного мислення, який поєднує технологічний, когнітивний і соціально-ціннісний аспекти навчання.

З'ясовано, що розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти відбувається у триєдиній площині: когнітивній (оволодіння методами аналізу, синтезу, інтерпретації), діяльнісній (застосування медіатехнологій у дослідницьких, комунікативних і творчих завданнях) та ціннісно-мотиваційній (усвідомлення соціальної ролі критичного мислення, відповідальності за інформаційну взаємодію). Ефективність цього процесу забезпечується інтеграцією медіатехнологій у навчально-дослідницьку діяльність, створенням середовища відкритого діалогу, рефлексії та творчої взаємодії викладача й студента.

Узагальнені результати розділу дозволяють констатувати, що критичне мислення у системі підготовки магістрів освіти виступає інтеграційним ядром професійної компетентності, а медіатехнології – дієвим педагогічним інструментом його розвитку. Застосування медіаосвітнього підходу створює можливість для переходу від традиційних форм навчання до діялісно-дослідницької моделі освіти, яка стимулює пізнавальну активність, комунікацію, рефлексію, уміння приймати рішення та оцінювати їх наслідки. Формування критичного мислення майбутніх педагогів у медіаосвітньому середовищі сприяє становленню особистості, здатної не лише споживати, а й свідомо продукувати знання, здійснювати етичну комунікацію, адаптуватися до швидких змін і приймати відповідальні рішення у професійній діяльності.

Отже, у першому розділі закладено теоретико-методологічне підґрунтя дослідження проблеми розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Визначено сутність і структуру критичного мислення, окреслено сучасні тенденції професійної підготовки педагогів, проаналізовано потенціал медіаосвітнього підходу як ефективного чинника цього розвитку. Теоретичні положення та виявлені закономірності утворюють основу для розроблення й наукового

обґрунтування моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій, що становить предмет подальшого розгляду у другому розділі дисертації.

Другий розділ дисертаційного дослідження присвячено теоретико-методичному обґрунтуванню моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. У межах розділу здійснено цілісну концептуалізацію феномена критичного мислення в контексті цифрової педагогіки, розкрито структуру, принципи, компоненти й механізми реалізації розробленої моделі, визначено педагогічні умови, методичне забезпечення та критерії діагностики результативності її впровадження.

Розділ відкривається аналізом теоретико-методологічних засад побудови моделі, що ґрунтується на поєднанні філософсько-гуманістичних, психолого-педагогічних і когнітивно-комунікативних орієнтирів. Обґрунтовано, що розвиток критичного мислення у майбутніх магістрів освіти є складним інтегративним процесом, який потребує системно-синергетичного, компетентнісного, активно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, інтегративного, дидактико-цифрового та ціннісно-світоглядного підходів. Саме їх взаємодія забезпечує багатовимірність і гнучкість моделі, її адаптивність до умов цифрового освітнього середовища.

Науково обґрунтовано систему загальних і спеціальних принципів, на яких базується модель: науковості, проблемності, діалогічності, інтегративності, медіаосвітньої доцільності, контекстності, когнітивної активності, рефлексивності, креативності, метакогнітивності та єдності теорії і практики. Зазначені принципи забезпечують логічну єдність між теоретичними засадами, освітніми стратегіями та методичними рішеннями, визначаючи педагогічні умови формування критичного мислення у майбутніх педагогів.

Розроблена модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій представлена як відкрита педагогічна система, яка враховує суспільне замовлення та містить п'ять структурних компонентів – концептуальний,

цільовий, змістовий, технологічний і результативний. Цільовий компонент окреслює мету, завдання моделі; концептуальний – визначає методологічні підходи та принципи, на яких базується модель; змістовий – інтегрує медіаосвітній зміст, спеціальний навчальний модуль і формування ключових компетентностей; технологічний – комплекс методів, форм, технологій і цифрових інструментів навчання; результативний – критерії, показники, рівні сформованості критичного мислення та діагностичні методики.

У межах технологічного компонента докладно охарактеризовано три етапи реалізації моделі – мотиваційно-діагностичний, практико-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний, кожен із яких має специфічні цілі, педагогічні завдання, інструменти й очікувані результати. Таке структурно-функціональне наповнення забезпечує поступове формування аналітичних, оцінних і рефлексивних умінь магістрантів.

Особливу увагу приділено педагогічним умовам, що забезпечують ефективність реалізації моделі. До них віднесено: створення медіатехнологічного освітнього середовища, інтеграцію у зміст навчання аналітичних, дискусійних і фактчекінгових завдань, а також проєктну діяльність магістрантів зі створення власного освітнього медіапродукту. Обґрунтовано, що саме діяльнісна й продуктивна взаємодія з медіаконтентом стимулює розвиток когнітивної гнучкості, аргументативної культури та аналітичного мислення студентів.

У другій частині розділу розкрито методичне забезпечення реалізації моделі як інтегровану систему концептуальних, дидактичних, технологічних і ресурсних компонентів. Запропоновано зміст і структуру спеціального навчального модулю «Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій», який включає чотири теми: «Медіаосвіта та критичне мислення: концептуальні основи»; «Інструменти аналізу, фактчекінгу й аргументації»; «Проєктування освітнього медіапродукту»; «Рефлексивні практики та самооцінювання мислення». Модуль побудований за принципами доступності, інноваційності, практикоорієнтованості, медіаосвітньої доцільності та рефлексивності.

Розроблено діагностичний комплекс для оцінки рівнів сформованості критичного мислення за когнітивним, оцінним, рефлексивним і мотиваційно-ціннісним компонентами. До складу комплексу увійшли стандартизовані міжнародні методики, аналітичні есе, дебатна оцінка, е-портфоліо, щоденники рефлексії та самооцінка через інтерактивні опитувальники. Такий підхід дозволяє здійснювати багатовимірну діагностику розвитку мислення, поєднуючи кількісні та якісні результати.

У завершальній частині розділу представлено методичні рекомендації для викладачів магістратури, які визначають алгоритм поетапної організації освітнього процесу за розробленою моделлю. Наголошено на важливості створення спільнот практики, організації методичних вебінарів і консультацій, а також на формуванні професійного іміджу викладача як медіатренера й фасилітатора критичного мислення, здатного забезпечити високий рівень аналітичної взаємодії зі студентами.

Підсумовуючи результати дослідження, у другому розділі сформовано цілісну теоретико-методичну систему розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Запропонована модель інтегрує цільові орієнтири, концептуальні засади, змістові модулі, педагогічні умови, методичне забезпечення, діагностичні засоби та рекомендації для викладачів. Її впровадження створює методологічне підґрунтя для підвищення якості підготовки магістрів освіти, розширення їхньої професійної автономії, здатності до критичного аналізу інформації, відповідального використання медіаресурсів і застосування інноваційних цифрових технологій у педагогічній практиці.

У третьому розділі дисертації здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Розділ представлено у трьох логічно взаємопов'язаних підрозділах, які відображають поетапний хід педагогічного експерименту – констатувальний, формувальний і контрольний.

На констатувальному етапі дослідження визначено вихідний рівень сформованості критичного мислення здобувачів за чотирма критеріями – когнітивно-

аналітичним, оцінно-смісловим, рефлексивно-креативним і мотиваційно-ціннісним; проведено діагностику з використанням стандартизованих і авторських методик, проаналізовано типові труднощі у розвитку аналітичного та рефлексивного мислення. Отримані результати засвідчили недостатній рівень сформованості ключових умінь критичного мислення, що обґрунтувало необхідність розроблення та впровадження відповідної педагогічної моделі.

Формувальний етап передбачав реалізацію авторської моделі розвитку критичного мислення, побудованої на засадах інтеграції медіатехнологій у професійну підготовку майбутніх магістрів освіти. Визначено й забезпечено педагогічні умови ефективної реалізації моделі: створення медіатехнологічного освітнього середовища, інтеграцію у зміст навчання аналітичних, дискусійних і фактчекінгових завдань, а також проєктну діяльність магістрантів зі створення власного освітнього медіапродукту. У ході експерименту в освітній процес упроваджено навчальний модуль «Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій», що поєднував активні, інтерактивні та рефлексивні форми роботи (кейс-аналіз, дебати, створення освітніх медіапродуктів, роботу з цифровими платформами Moodle, Canva, Miro, Padlet, Mentimeter, YouTube Studio).

Контрольний етап експерименту був спрямований на узагальнення й порівняння результатів реалізації моделі. Проведено повторну діагностику рівнів сформованості критичного мислення в експериментальній та контрольній групах, здійснено кількісний і якісний аналіз отриманих даних, проведено статистичну обробку результатів. Зафіксовано істотне зростання показників за усіма критеріями розвитку критичного мислення у студентів експериментальної групи: частка осіб із високим рівнем підготовленості зросла майже утричі, а кількість студентів із низьким рівнем зменшилася більш ніж у чотири рази. Статистичні розрахунки ($p < 0,01$) підтвердили достовірність відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп.

Якісний аналіз есе, дебатних виступів, аналітичних завдань і рефлексивних звітів засвідчив глибокі позитивні зміни у мисленнєвій діяльності студентів: зростання

аналітичності, логічності, аргументованості суджень, здатності до самопостереження та переосмислення власних переконань. Особливо помітною стала динаміка в мотиваційно-ціннісній сфері: критичне мислення поступово набуло для здобувачів статусу професійної та особистісної цінності.

У результаті проведеного педагогічного експерименту підтверджено ефективність розробленої моделі як цілісної педагогічної системи, що забезпечує поступовий розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти – від когнітивно-аналітичного рівня до рефлексивно-ціннісного. Встановлено, що інтеграція медіатехнологій у процес професійної підготовки сприяє підвищенню аналітичної культури студентів, розвитку їхньої інформаційної самостійності, рефлексивності та внутрішньої мотивації до саморозвитку.

Результати дисертаційного дослідження мають практичне значення для системи підготовки майбутніх магістрів освіти та можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти під час організації освітнього процесу, спрямованого на розвиток критичного мислення здобувачів засобами медіатехнологій. Матеріали дослідження можуть слугувати основою для створення навчально-методичних комплексів, спецкурсів, тренінгових програм і медіаосвітніх модулів, орієнтованих на формування аналітичної, рефлексивної та інформаційно-комунікативної компетентностей майбутніх педагогів.

Розроблена модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти може бути впроваджена у практику викладання дисциплін педагогічного циклу, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у систему післядипломної освіти. Її положення доцільно враховувати при розробленні освітніх програм, стандартів і рекомендацій щодо цифрової трансформації педагогічної освіти.

Одержані результати також можуть бути використані керівниками освітніх програм, деканами, методистами та науковими керівниками магістерських робіт при підготовці магістрів освіти до управлінської, аналітичної, дослідницької та проєктної діяльності в сучасному медіаосвітньому середовищі. Вони становлять інтерес для

подальших наукових досліджень у галузі педагогічної інноватики, медіаосвіти та розвитку критичного мислення в умовах цифрової трансформації вищої школи.

Ключові слова: критичне мислення; майбутні магістри освіти; професійна підготовка; професійна діяльність; медіатехнології; цифрова трансформація освіти; цифрові технології; медіаосвіта; модель розвитку критичного мислення; медіаграмотність; професійна діяльність, заклади вищої освіти, інформаційно-комунікаційні технології.

ABSTRACT

Khrenov D.O. Development of critical thinking in future masters of education through media technologies. – Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in Pedagogy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences (Preschool Pedagogy). – Mykhailo Dragomanov National University of Ukraine, Kyiv, 2026.

The dissertation presents the results of theoretical, methodological, and experimental research on the development of critical thinking in future masters of education through media technologies. The work is aimed at substantiating the conceptual foundations, developing and testing the effectiveness of a pedagogical model that ensures the holistic development of critical thinking as an integrative professional and personal quality of future teachers in the context of the digital transformation of education.

The scientific novelty and theoretical significance of the research results lie in the fact that:

– *for the first time*, a model for the development of critical thinking in future masters of education through media technologies has been developed and theoretically substantiated, which integrates the target, conceptual, content, technological, and resultative components and ensures a holistic process of forming analytical, reflective, and motivational-value characteristics of future teachers in the context of digital transformation of education;

– *for the first time*, the pedagogical conditions for the effective implementation of the model have been determined: the creation of a media technology educational environment, the integration of analytical, discussion, and fact-checking tasks into the content of education, as well as project activities for master's students to create their own educational media product;

– *the essence of the concept* of “critical thinking of future masters of education” as an integrative professional and personal quality that combines cognitive flexibility, analytical skills, reflectiveness, reasoned judgments, and the ability to act autonomously in the information and media environment has been clarified;

- the structure of critical thinking as a multidimensional formation *has been revealed*, including cognitive-intellectual, emotional-value, activity-reflective, and technological-media components that are interrelated and interdependent in the process of professional training;
- criteria, indicators, and levels of critical thinking development (high, medium, low) are *defined*, providing a comprehensive diagnosis of its development in master's degree students;
- the methodology for diagnosing critical thinking *has been improved*, combining standardized tests, author's case studies, analytical essays, debate assessments, e-portfolios, and digital self-assessment tools.

The practical significance of the dissertation research lies in the creation, testing, and implementation in the educational process of higher education institutions of a special course entitled «Development of Critical Thinking in Future Masters of Education through Media Technologies,» which integrates theoretical, practical, and reflective components of learning. Within the framework of the course, teaching and methodological support has been developed, including a work program, a system of practical classes, interactive trainings, project tasks, debates, case studies, online tests, and instructional materials using digital platforms (Moodle, Canva, Miro, Padlet, Mentimeter, YouTube Studio).

The developed methodology for forming critical thinking in master's students using media technologies can be used by teachers of pedagogical universities, methodologists, tutors, and scientific supervisors of master's theses in the process of training applicants for the specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences. Its materials can be used when teaching pedagogical disciplines, organizing practical classes, in programs for the professional development of pedagogical workers, and in the system of postgraduate education.

The results and methodological materials obtained are recommended for use in the development of educational standards, programs, modules, and electronic courses aimed at developing the analytical, reflective, and information and communication potential of future education specialists. The proposed model and diagnostic tools can be adapted for the training of teachers of other specialties, as well as for scientific research in the fields of pedagogical innovation, media education, educational management, and digital didactics.

The first section of the dissertation research is devoted to the theoretical and methodological analysis of the phenomenon of critical thinking and its development in the process of professional training of future masters of education in the context of digitalization and mediatization of the modern educational space. The section reveals conceptual approaches to understanding critical thinking as an integral professional competence of future masters of education, determines the possibilities of its formation in the system of higher pedagogical education, and also substantiates the importance of media technologies as a tool for developing critical thinking in future masters of education.

Based on a systematic analysis of philosophical, psychological, and pedagogical sources, it has been proven that critical thinking is not only an intellectual ability but also a way of cognition based on reflection, doubt, argumentation, and a conscious position. Its substantive essence is determined by interrelated components: cognitive-intellectual (ability to logically analyze, evaluate, synthesize, and predict), emotional-value (flexibility, tolerance for uncertainty, openness to new ideas), activity-reflective ability to make decisions, evaluate one's own actions, and engage in self-analysis), and technological-media (ability to use digital resources to verify facts, analyze sources, and recognize manipulation in content creation). In the professional training of teachers, the development of critical thinking ensures the transition from a knowledge paradigm to a competence-value paradigm, at the center of which is the student's personality as an active subject of cognition.

It has been found that in modern Ukrainian higher education, critical thinking is considered a basic characteristic of the professional readiness of future masters of education, but the practical implementation of this approach remains fragmentary. A comparative analysis of state educational standards, master's programs, research, and higher education practices has revealed a number of contradictions between the normative requirements for the formation of analytical, creative, and research thinking and the limited opportunities of the educational process for their implementation. Among the key discrepancies are the following: between the need to develop a reflective culture among master's students and the prevalence of reproductive teaching methods; between the innovative requirements of the digital society and the low level

of readiness of teaching staff to effectively use modern technologies; between the theoretical understanding of the problem of critical thinking and the lack of scientifically based pedagogical technologies for its formation in higher education. These contradictions necessitate the renewal of the content and methods of professional training of teachers based on a media education approach.

It is justified that one of the leading directions of renewal of pedagogical education is the introduction of media technologies that provide a new level of interactivity, visualization, interdisciplinarity, and involvement of students in active cognitive activity. Media technologies are interpreted not only as a set of technical means, but also as a pedagogically meaningful system of methods, forms, and resources that contribute to the formation of media literacy, digital competence, and critical thinking. The study proves that media technologies perform not only a communicative or informational function, but also a cognitive-developmental and axiological one: they form the ability to analyze, interpret, evaluate information, recognize manipulation, argue one's position, and act ethically and responsibly in the information space.

Considerable attention is paid to the analysis of scientific approaches to understanding the concepts of “media education,” “media technologies,” and “media literacy.” Based on the works of domestic and foreign scientists, it is shown that media education is considered as a process of personal development through mastering media material, which involves acquiring the ability to critically perceive information, forming value-oriented behavior and a culture of communication in the digital environment. That is why media technologies in pedagogical education are considered an innovative tool for the formation of critical thinking, combining technological, cognitive, and socio-value aspects of learning.

It has been established that the development of critical thinking in future masters of education occurs in three areas: cognitive (mastery of methods of analysis, synthesis, interpretation), activity (application of media technologies in research, communication, and creative tasks), and value-motivational (awareness of the social role of critical thinking, responsibility for information interaction). The effectiveness of this process is ensured by the integration of media technologies into teaching and research activities, the creation of an

environment of open dialogue, reflection, and creative interaction between teachers and students.

The generalized results of the section allow us to conclude that critical thinking in the system of training masters of education is the integrative core of professional competence, and media technologies are an effective pedagogical tool for its development. The use of a media education approach creates an opportunity to move from traditional forms of learning to an activity-based research model of education that stimulates cognitive activity, communication, reflection, decision-making skills, and the ability to evaluate their consequences. The formation of critical thinking in future educators in a media education environment contributes to the development of a personality capable not only of consuming but also consciously producing knowledge, engaging in ethical communication, adapting to rapid changes, and making responsible decisions in professional activities.

Thus, the first chapter lays the theoretical and methodological foundation for researching the development of critical thinking in future masters of education through media technologies. The essence and structure of critical thinking are defined, current trends in the professional training of educators are outlined, and the potential of the media education approach as an effective factor in this development is analyzed. The theoretical provisions and identified patterns form the basis for the development and scientific justification of a model for the development of critical thinking in future masters of education through media technologies, which is the subject of further consideration in the second chapter of the dissertation.

The second section of the dissertation research is devoted to the theoretical and methodological justification of the model for developing critical thinking in future masters of education through media technologies. Within the section, a comprehensive conceptualization of the phenomenon of critical thinking in the context of digital pedagogy is carried out, the structure, principles, components, and mechanisms for implementing the developed model are revealed, and the pedagogical conditions, methodological support, and criteria for diagnosing the effectiveness of its implementation are determined.

The section opens with an analysis of the theoretical and methodological foundations of the model, which is based on a combination of philosophical-humanistic, psychological-pedagogical, and cognitive-communicative guidelines. It is substantiated that the development of critical thinking in future masters of education is a complex integrative process that requires systemic-synergistic, competence-based, active-activity-based, communicative-activity-based, integrative, didactic-digital, and value-worldview approaches. It is their interaction that ensures the multidimensionality and flexibility of the model, its adaptability to the conditions of the digital educational environment.

The system of general and specific principles on which the model is based is scientifically substantiated: scientificity, problem-orientedness, dialogicity, integrativity, media education expediency, contextuality, cognitive activity, reflexivity, creativity, metacognitiveness, and unity of theory and practice. These principles ensure logical unity between theoretical foundations, educational strategies, and methodological solutions, defining the pedagogical conditions for the formation of critical thinking in future educators.

The developed model for the development of critical thinking in future masters of education through media technologies is presented as an open pedagogical system that takes into account social demand and contains five structural components: conceptual, target, content, technological, and resultative. The target component outlines the goals and objectives of the model; the conceptual component defines the methodological approaches and principles on which the model is based; the content component integrates media education content, a special training course, and the formation of key competencies; the technological component is a set of methods, forms, technologies, and digital learning tools; the outcome component defines the criteria, indicators, levels of critical thinking development, and diagnostic methods.

Within the technological component, three stages of model implementation are described in detail: motivational-diagnostic, practical-activity, and reflective-evaluative, each of which has specific goals, pedagogical tasks, tools, and expected results. This structural and functional content ensures the gradual formation of analytical, evaluative, and reflective skills in master's students.

Particular attention is paid to the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the model's implementation. These include: the creation of a media-technological educational environment, the integration of analytical, discussion, and fact-checking tasks into the content of education, as well as project activities for master's students to create their own educational media product. It is argued that it is active and productive interaction with media content that stimulates the development of cognitive flexibility, argumentative culture, and analytical thinking in students.

The second part of the section reveals the methodological support for the implementation of the model as an integrated system of conceptual, didactic, technological, and resource components. The content and structure of a special training course, "Development of Critical Thinking through Media Technologies," is proposed, which includes four modules: "Media Education and Critical Thinking: Conceptual Foundations"; "Tools for Analysis, Fact-Checking, and Argumentation"; "Designing an educational media product"; "Reflective practices and self-assessment of thinking." The course is built on the principles of accessibility, innovation, practicality, media education relevance, and reflectiveness.

A diagnostic complex has been developed to assess the levels of critical thinking development in terms of cognitive, evaluative, reflective, and motivational-value components. The complex includes standardized international methodologies, analytical essays, debate assessment, e-portfolios, reflection diaries, and self-assessment through interactive questionnaires. This approach allows for multidimensional diagnosis of thinking development, combining quantitative and qualitative results.

The final part of the section presents methodological recommendations for master's degree teachers, which define the algorithm for the step-by-step organization of the educational process according to the developed model. The importance of creating communities of practice, organizing methodological webinars and consultations, as well as forming the professional image of a teacher as a media trainer and facilitator of critical thinking, capable of ensuring a high level of analytical interaction with students, is emphasized.

Summarizing the results of the study, the second chapter forms a comprehensive theoretical and methodological system for the development of critical thinking in future masters of education through media technologies. The proposed model integrates target guidelines, conceptual foundations, content modules, pedagogical conditions, methodological support, diagnostic tools, and recommendations for teachers. Its implementation creates a methodological basis for improving the quality of training of masters of education, expanding their professional autonomy, ability to critically analyze information, responsible use of media resources, and application of innovative digital technologies in pedagogical practice.

The third chapter of the dissertation provides an experimental verification of the effectiveness of the developed model for developing critical thinking in future masters of education using media technologies. The chapter is presented in three logically interrelated sections that reflect the step-by-step course of the pedagogical experiment: ascertaining, formative, and control.

At the ascertaining stage of the study, the initial level of critical thinking development of the applicants was determined according to four criteria: cognitive-analytical, evaluative-semantic, reflective-creative, and motivational-value; Diagnostics were carried out using standardized and author's methods, and typical difficulties in the development of analytical and reflective thinking were analyzed. The results showed an insufficient level of development of key critical thinking skills, which justified the need to develop and implement an appropriate pedagogical model.

The formative stage involved the implementation of an original model for the development of critical thinking, based on the integration of media technologies into the professional training of future masters of education. The pedagogical conditions for the effective implementation of the model were identified and ensured: the creation of a media technology educational environment, the integration of analytical, discussion, and fact-checking tasks into the content of training, as well as project activities for master's students to create their own educational media product. During the experiment, the educational course “Development of Critical Thinking through Media Technologies” was introduced into the

educational process, combining active, interactive, and reflective forms of work (case analysis, debates, creation of educational media products, work with digital platforms Moodle, Canva, Miro, Padlet, Mentimeter, YouTube Studio).

The control stage of the experiment was aimed at summarizing and comparing the results of the model implementation. Repeated diagnostics of critical thinking development levels in the experimental and control groups were conducted, quantitative and qualitative analysis of the obtained data was performed, and statistical processing of the results was carried out. A significant increase in indicators was recorded for all criteria of critical thinking development in students of the experimental group: the proportion of individuals with a high level of preparedness increased almost threefold, and the number of students with a low level decreased more than fourfold. Statistical calculations ($p < 0.01$) confirmed the reliability of the differences between the indicators of the experimental and control groups.

A qualitative analysis of essays, debate speeches, analytical tasks, and reflective reports showed profound positive changes in students' thinking: increased analytical skills, logical reasoning, well-argued judgments, and the ability to self-observe and rethink their own beliefs. The dynamics in the motivational and value sphere were particularly noticeable: critical thinking gradually acquired the status of a professional and personal value for the applicants.

The pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the developed model as a comprehensive pedagogical system that ensures the gradual development of critical thinking in future masters of education – from the cognitive-analytical level to the reflective-value level. It has been established that the integration of media technologies into the professional training process contributes to the improvement of students' analytical culture, the development of their information independence, reflexivity, and internal motivation for self-development.

The results of the dissertation research are of practical importance for the system of training future masters of education and can be used by teachers of higher education institutions when organizing the educational process aimed at developing critical thinking of students through media technologies. The research materials can serve as a basis for the creation of teaching and methodological complexes, special courses, training programs, and media

education modules aimed at forming the analytical, reflective, and information and communication competencies of future teachers.

The developed model for the development of critical thinking in future masters of education can be implemented in the teaching of pedagogical disciplines, the professional development of teaching staff, and in the postgraduate education system. Its provisions should be taken into account when developing educational programs, standards, and recommendations for the digital transformation of pedagogical education.

The results obtained can also be used by educational program managers, deans, methodologists, and research supervisors of master's theses when preparing master's students in education for managerial, analytical, research, and project activities in the modern media education environment. They are of interest for further scientific research in the field of pedagogical innovation, media education, and the development of critical thinking in the context of the digital transformation of higher education.

Keywords: critical thinking; future Master's students in Education; professional training; professional activity; media technologies; digital transformation of education; digital technologies; media education; critical thinking development model; media literacy; professional activity; higher education institutions; information and communication technologies (ICT).

СПИСОК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у фахових виданнях України

Хренов Д. О. *Розвиток критичного мислення як психолого-педагогічна проблема у науковому доробку вітчизняних науковців*. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2025. № 1(107). С. 81–89. DOI: 10.31865/2077-1827.1(107)2025.326987.

Цветкова Г. Г., Хренов Д. О. *Медіатехнології у професійній підготовці майбутніх магістрів освіти*. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2025. № 1(141). С. 387–398. DOI: 10.24139/2312-5993/2025.01/387-398.

Хренов Д. О. *Теоретико-методологічні засади проєктування моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій*. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2025. Вип. 3. С.21-35 DOI: 10.31499/2307-4906.3.2025.340391.

Хренов Д. О. *Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій: результати педагогічного експерименту*. Науково-методичний журнал. Педагогічна наука і освіта XXI століття. 2025. № 4. С. 402-415 DOI:10.35619/pse.vi4.74

Хренов Д. О. *Аналіз змістовно-організаційних контекстів професійної підготовки майбутніх магістрів освіти у вітчизняному освітньому просторі*. Проблеми сучасного підручника. 2025. № 35. С. 378-390 DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-378-390>

Khrenov D. Methodological principles of using media technologies in the preparation of master's students in education for critical thinking // *Education in the era of paradigmatic changes: challenges, modern practices, posttraumatic growth: collective monograph* / ed. by Prof. Anna Tsvietkova. – Hameln : InterGING, 2026. – P. 394–405. – DOI: <https://doi.org/10.192219/978-3-946407-09-6>.

Матеріали апробаційного характеру

Хренов Д. О. Доповідь на II Всеукраїнській науково-практичній студентській конференції *«Фахова підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах реформування освітньої галузі»* (Балта, Україна, 15 трав. 2025 р.).

Хренов Д. О. Доповідь на V Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції *«Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку»* (Рівне, Україна, 14 трав. 2025 р.).

Хренов Д. О. Доповідь на Міжнародній науково-практичній конференції *«Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти»* (Київ, Україна, 24 квіт. 2025 р.).

Хренов Д. О. Доповідь на IV Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції *«Освіта XXI століття: аксіологічний вимір»* (Нікополь, Україна, 23 трав. 2025 р.).

Хренов Д. О. *Методичні засади використання медіатехнологій у підготовці магістрів освіти до критичного мислення* : доповідь на Всеукраїнській науково-практичній конференції *«Освітній процес у закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення»* (Київ, Україна, 22 верес. 2025 р.).

REFERENCES

1. Khrenov, D. O. (2025). Rozvytok krytychnoho myslennia yak psykhologo-pedahohichna problema u naukovomu dorobku vitchyznianskykh naukovtsiv. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 1(107), 81–89. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(107\)2025.326987](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(107)2025.326987)
2. Tsvietkova, H. H., & Khrenov, D. O. (2025). Mediatekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh mahistriv osvity. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1(141), 387–398. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/387-398>
3. Khrenov, D. O. (2025). Teoretyko-metodolohichni zasady proiektuvannia modeli rozvytku krytychnoho myslennia maibutnykh mahistriv osvity zasobamy mediatekhnolohii.

Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu, 3, 21–35.
<https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2025.340391>

4. Khrenov, D. O. (2025). Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh mahistriv osvity zasobamy mediatekhnolohii: rezultaty pedahohichnoho eksperymentu. *Pedahohichna nauka i osvita XXI stolittia*, 4, 402–415. <https://doi.org/10.35619/pse.vi4.74>

5. Khrenov, D. O. (2025). Analiz zmistovno-orhanizatsiinykh kontekstiv profesiinoi pidhotovky maibutnikh mahistriv osvity u vitchyznianomu osvitnomu prostori. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 35, – p. 378-390 DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-378-390>

6. Khrenov, D. (2026). Methodological principles of using media technologies in the preparation of master’s students in education for critical thinking. In A. Tsvietkova (Ed.), *Education in the era of paradigmatic changes: challenges, modern practices, posttraumatic growth* (pp. 394–405). InterGING. <https://doi.org/10.192219/978-3-946407-09-6>

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ, ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

КМ – критичне мислення

ЗМІСТ

ВСТУП	27
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	40
1.1. Критичне мислення як психолого-педагогічний феномен у розвідках науковців	40
1.2. Проблеми й перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх магістрів освіти у формуванні критичного мислення.....	61
1.3. Медіатехнології як чинник розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти	74
Висновки до першого розділу	90
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ	93
2.1. Методологічні основи розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти	93
2.2. Модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.....	108
2.3. Методичне забезпечення реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.....	134
Висновки до другого розділу	152
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ.....	154
3.1. Організація, методика та результати констатувального етапу експерименту.....	154
3.2. Реалізація моделі у процесі формувального експерименту	171
3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	194
Висновки до третього розділу	213
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	221
ДОДАТКИ	263

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному світі, що стрімко трансформується під впливом цифровізації, глобалізації та інформаційної насиченості, критичне мислення набуває особливої ваги як ключова компетентність, необхідна для активного, свідомого й відповідального функціонування особистості в суспільстві. Надлишок інформації, широке розповсюдження дезінформації, маніпуляцій, фейків, використання алгоритмів персоналізації в цифрових медіа створюють нові виклики для освіти, що вимагають переосмислення методів формування інтелектуально самостійного мислення в майбутніх фахівців.

На глобальному рівні актуальність розвитку критичного мислення визначається низкою стратегічних документів, зокрема ініціативами ЮНЕСКО, де критичне мислення в контексті медіа- та інформаційної грамотності визначається як базова компетентність XXI століття [335]. У межах оновленої концепції «Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!» особлива увага приділяється не лише здатності аналізувати інформаційний потік, а й умінню розпізнавати маніпулятивні впливи, відрізняти факти від суджень, критично оцінювати джерела інформації в умовах цифрової взаємодії. Зростає роль м'яких навичок у системах освіти багатьох країн, і серед них критичне мислення стабільно посідає провідне місце, виступаючи чинником забезпечення особистісної та професійної стійкості в умовах непередбачуваних змін [336].

В Україні питання розвитку критичного мислення також активно впроваджується у нормативно-правову та освітню політику. Згідно із Законом України «Про освіту», критичне мислення віднесено до переліку ключових компетентностей, якими має володіти здобувач освіти незалежно від її рівня [77]. У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що критичне мислення має формуватися як наскрізна компетентність у процесі вивчення всіх навчальних предметів і забезпечувати вміння аргументовано висловлювати позицію, аналізувати інформацію, ухвалювати обґрунтовані рішення [182].

Питання розвитку критичного мислення дедалі частіше стає предметом педагогічних досліджень. У науково-практичному дискурсі воно розглядається як чинник модернізації сучасної освіти, а також як запорука ефективної професійної діяльності вчителя у складному і мінливому інформаційному середовищі. Водночас, як свідчить аналіз наукової літератури, більшість досліджень зосереджені на загальній середній освіті або початковій школі, тоді як розвиток критичного мислення на етапі магістерської педагогічної підготовки залишається недостатньо дослідженим і методично забезпеченим [6; 8; 14; 16; 19; 22; 95; 98; 138; 173; 174; 217; 222].

Особливої актуальності дослідження набуває з огляду на активне впровадження у навчальний процес медіатехнологій. Вони не лише змінюють традиційні форми взаємодії учасників освітнього процесу, а й створюють нові можливості для розвитку когнітивних і метакогнітивних здібностей, зокрема критичного мислення. В умовах стрімкого розвитку цифрових платформ, інтерактивних освітніх ресурсів, віртуальної та доповненої реальності, здатність ефективно застосовувати ці технології для формування критичного мислення в майбутніх педагогів постає як важливе завдання педагогічної науки та практики.

Водночас не можна ігнорувати ризики, що виникають унаслідок впливу цифрових медіа на процеси мислення: поверхневість сприйняття, кліпове мислення, зниження здатності до довготривалої концентрації та глибокого аналізу. Саме тому вкрай важливо в межах професійної педагогічної підготовки не лише використовувати медіатехнології як інструмент навчання, а й осмислювати їх потенціал і обмеження у контексті розвитку критичного мислення.

Майбутні магістри освіти як майбутні вчителі, викладачі, організатори освітнього процесу повинні володіти не лише знаннями у своїй предметній галузі, а й здатністю критично осмислювати освітні процеси, аналізувати інформаційне середовище, усвідомлювати виклики сучасної цифрової культури. Уміння інтегрувати медіатехнології в освітній процес з метою розвитку критичного мислення є передумовою підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного діяти в умовах

постійних змін.

Стрімка цифровізація суспільства, глобальні трансформаційні процеси в освіті та зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють актуальність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів освіти. Сучасний освітній простір характеризується високою динамічністю, інтенсивними інформаційними потоками, зростанням частки медіатехнологій у професійній діяльності педагога та необхідністю формування в нього здатності критично оцінювати, інтерпретувати й застосовувати інформацію в умовах невизначеності. За таких обставин розвиток критичного мислення майбутніх педагогів стає ключовою складовою їхньої професійної компетентності, а медіатехнології – вагомим інструментом підвищення якості освітнього процесу.

Відповідно до стратегічних напрямів реформування національної системи освіти, розвиток критичного мислення та інтеграція медіаосвіти визначені одним із пріоритетів підготовки педагогічних кадрів. Це відображено у низці нормативних документів, що регламентують модернізацію української освіти протягом останніх десятиліть: «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 рр.» (2022 р.) [214]; Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [70], Закон України «Про освіту» (2017 р.) [77], «Концепція впровадження медіаосвіти в Україні» (2016 р.) [103], «Професійний стандарт за професіями «Викладач закладу вищої освіти» (2020 р.) [181] та інші документи, що визначають вимоги до професійної діяльності вчителя й підкреслюють значення розвитку високорівневих когнітивних умінь.

Євроінтеграційні процеси та орієнтація України на впровадження європейських норм, стандартів і підходів у сфері освіти актуалізують необхідність урахування положень ключових стратегічних документів Ради Європи та Європейської Комісії. Зокрема, особливого значення набувають «Цифрова адженда Європи» (*Digital Agenda for Europe*) (2010) [244; 283], «Стратегія розумного, сталого та інклюзивного зростання» (*Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*) (2010) [285], «План дій щодо цифрової освіти» (*Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and*

training for the digital age) (2020) [284]. Ці документи визначають компетентнісний вимір професійного розвитку сучасного педагога, спрямованого на забезпечення високої якості освіти та формування компетентностей XXI століття, серед яких критичне мислення та медіаграмотність є базовими.

Наукові дослідження засвідчують істотний інтерес учених до проблеми розвитку медіаграмотності, медіакультури й медіаосвіти.

У працях В. Атланова [7], О. Баришполець [10], Д. Бачинського [13], С. Бойко [18], М. Герасимович [33], Г. Горбенко [42], О. Дубасенюк [63], О. Ішутіної [90], В. Кременя [109], Г. Онкович [158], Т. Фурсикової [234] здійснено теоретичне обґрунтування ключових понять медіаосвіти, визначено її концептуальні підходи, цілі, завдання, методи та форми реалізації.

Різні аспекти формування медіаграмотності та медіакультури дітей і молоді представлено у наукових доробках В. Андрієвської [4], С. Барило [9], К. Біницької [17], Н. Войтович [28], О. Волошиної [29], С. Гергуль [34], В. Глушич [36], О. Ішутіної [90], В. Кузьменко [114], Л. Лукяник [123], М. Медведєвої [132], Н. Приходькіної [179], О. Рекун [186], А. Рижанової [188], Т. Фурсикової [235].

Проблематика критичного мислення також посідає важливе місце в науковому дискурсі. У дослідженнях Ж. Піаже (*J.Piaget*) [317], В. Штерна (*W.Stern*) [329], обґрунтовано психологічні засади розвитку критичного мислення. Педагогічні виміри феномену «критичне мислення» представлено в працях Р. Бернарда (*R.Bernard*) [266], Т. Бхуттаха (*T.Bhuttah*) [267], Г. Батлера (*H.Butler*) [272], М. Де ла Пуенте (*M.De la Puente*) [278], К. Дваєра (*C.Dwyer*) [279], Л. Фаверо (*L.Favero*) [288], Н. Хоферера (*N.Hoferer*) [295], Д. Клустера (*D.Klooster*) [301], Х. Ле (*H.Le*) [304], С. Редаеллі (*S.Redaelli*) [318], Д. Ріда (*J.Reed*) [321], А. Сінгха (*A.Singh*) [326], Д. Спектора (*J.Spector*) [327], А. Тана (*A.Tan*) [331], Р. Ваагана (*R.Vaagan*) [340], Е. Ксю (*E.Xu*) [343], Ч. Жая (*C.Zhai*) [345], А. Кроуфорда (*A.Crawford*) [111] та інших дослідників, що сприяло поглибленому аналізу структури, особливостей і механізмів розвитку критичного мислення.

Значний внесок у дослідження цієї проблеми зроблено українськими науковцями, зокрема теоретико-методологічні засади розрили у своїх роботах М. Бойченко [20], А. Гоцалюк [45], В. Козаченко [102], В. Кремень [109], І. Кузьменко [114], В. Курило [177], В. Надурак [151], О. Пометун [171-175], В. Сабадуха [194], В. Савельєв [195], Ю. Стежко [210], С. Терно [218-220], О. Тягло [228-230] та інші. Водночас, у вітчизняних науковців не залишилася поза увагою питання, що мають виразний методичний, технологічний, методологічно-практичний фокус. Висвітлений такими дослідниками як М. Астаф'єва [6], І. Баранова [160], В. Білоус [16], В. Бодненко [6], О. Валюх [25], А. Вікторенко [25], В. Вітюк [125], Н. Вукіна [31], Г. Гандзілевська [106], І. Глазкова [35], Н. Дементієвська [31], І. Єгорова [196], Т. Заїка [116], Б. Калиняк [95], І. Кашуб'як [98], І. Костюшко [106], О. Лабенко [116], А. Лякішева [125], І. Леонт'єва [119], Л. Лук'яник [123], Л. Любіченко [124], О. Марченко [127], С. Мединська [133], А. Михальова [25], О. Мисечко [138], Т. Мотуз [170], Н. Морська [95], С. Нагорняк [211], О. Набока [150], О. Невмержицька [153], Т. Олійник [156], О. Пометун [172], А. Пісковенко [170], Л. Пилипчатіна [160], О. Прус [233], В. Прошкін [6], В. Різник [190], О. Савчук [196], О. Саєнко [170], О. Степаненко [211], Н. Стеценко [212], І. Сущенко [175], Т. Тесленко [211], В. Ткаченко [222], С. Ткачов [223], Н. Ткачова [223], Л. Терлецька [217], О. Фонарюк [233], Г. Цветкова [243], Н. Цьома [245], Н. Шакун [116], З. Шумейко [258], В. Ягоднікова [261] та інші.

Таким чином, дослідження розвитку критичного мислення у майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій є своєчасним і відповідає стратегічним напрямкам розвитку світової та національної освіти, а також практичним потребам модернізації професійної педагогічної підготовки в умовах цифрової трансформації.

Водночас вивчення результатів наукових досліджень виявило недостатність наукових розвідок у напрямі формування критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Зокрема, проведений нами аналіз стану розробленості проблеми формування та розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти дав підстави виявити наступні *суперечності*:

Результати аналізу наукових і практичних джерел дали змогу зафіксувати низку суперечностей, що визначають актуальність проблеми розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти:

на суспільному рівні – між потребою сучасного інформаційного суспільства у педагогах, здатних до критичного мислення, медіаграмотності й аналітичної рефлексії, та недостатнім системним забезпеченням розвитку цих якостей у сфері вищої педагогічної освіти;

на інституційному рівні – між потенціалом медіатехнологій як ефективного ресурсу розвитку критичного мислення майбутніх фахівців та обмеженим їх використанням у змісті, методах і цифровій інфраструктурі магістерської підготовки.

на особистісно-професійному рівні – між необхідністю формування у майбутніх магістрів освіти здатності до критичного осмислення інформації, прийняття виважених рішень і розвитку медіакультури та недостатньою готовністю здобувачів і викладачів до інтеграції медіатехнологій у власну освітню діяльність.

Отже, актуальність проблеми, теоретичне і практичне значення, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проводилося у межах науково-дослідної роботи кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова «Самоактуалізація педагогів вищої школи та дошкільної освіти: критичне мислення, комунікація, кооперація, креативність».

Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 6 від 19 грудня 2024 року).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх магістрів освіти у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

- 1) уточнити сутність і структуру критичного мислення, визначити термінологічне поле дослідження;
- 2) виявити стан розробленості проблеми розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти та схарактеризувати вплив медіатехнологій на розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти;
- 3) розробити та теоретично обґрунтувати модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій;
- 4) розробити критерії, показники, рівні розвитку критичного мислення критичного мислення майбутніх магістрів;
- 5) експериментально перевірити ефективність розробленої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.

З метою теоретичного обґрунтування проблеми розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій, а також перевірки ефективності розробленої моделі у процесі педагогічного експерименту використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

теоретичні:

– понятійно-термінологічний аналіз наукових джерел із філософії освіти, педагогіки, психології, медіаосвіти та цифрової дидактики для з'ясування сутності базових понять: «критичне мислення», «медіатехнології», «медіаосвіта», «цифрова компетентність», визначення категоріального апарату дослідження;– системний і порівняльно-аналітичний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових праць, присвячених формуванню критичного мислення в умовах цифровізації освіти, для виявлення провідних тенденцій і суперечностей у розвитку цієї проблеми;

- структурно-функціональний аналіз моделей формування критичного мислення та медіакомпетентності у педагогічній підготовці;

- моделювання педагогічного процесу, спрямованого на розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій, для побудови авторської теоретико-методичної моделі, визначення її компонентів, критеріїв та педагогічних умов;

- узагальнення результатів теоретичних і емпіричних досліджень для формулювання висновків і рекомендацій щодо організації освітнього процесу в магістратурі.

емпіричні:

- спостереження за освітнім процесом у магістратурах педагогічних університетів (Український державний університет імені М. Драгоманова, Сумський державний педагогічний університет імені А. Макаренка, Донбаський державний педагогічний університет) для виявлення стану розвитку критичного мислення здобувачів та практики використання медіатехнологій;

- анкетування і бесіди зі здобувачами магістерського рівня освіти та викладачами для з'ясування рівня обізнаності з поняттям критичного мислення, медіаосвітніх підходів і ставлення до їх інтеграції в навчальний процес;

- тестування за стандартизованими методиками для визначення когнітивного та оцінного компонентів критичного мислення;

- виконання авторських кейс-завдань, дебатних сценаріїв, аналітичних есе, медіапроектів – для діагностики вміння аналізувати, аргументувати, робити висновки та оцінювати достовірність інформації;

- метод самоспостереження й рефлексії (щоденники, рефлексивні карти, Google Forms, Padlet Wall) – для вивчення особливостей рефлексивного компоненту;

- метод експертного оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів, спрямованої на створення медіапродуктів, участь у дебатах і виконання проєктних завдань;

– педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності моделі розвитку критичного мислення засобами медіатехнологій, аналізу динаміки змін за когнітивним, оцінним, рефлексивним і мотиваційно-ціннісним критеріями.

методи математичної статистики:

- статистичний аналіз отриманих результатів, реалізований за допомогою програмних засобів MS Excel і модуля «Статистика» у середовищі Moodle;
- методи ранжування, шкалування, кількісного та атрибутивного групування даних;
- використання методу сумарних оцінок (шкала Лайкерта) для кількісного вимірювання показників мотиваційно-ціннісного критерію;
- обчислення середнього арифметичного, стандартного відхилення та коефіцієнтів варіації для порівняння показників експериментальної та контрольної груп;
- застосування t-критерію Стьюдента для перевірки статистичної значущості різниць між результатами груп;
- графічна інтерпретація результатів у вигляді діаграм і таблиць для забезпечення наочності та валідності висновків.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

- уперше розроблено й теоретично обґрунтовано модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій, яка інтегрує цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний та результативний компоненти й забезпечує цілісний процес формування аналітичних, рефлексивних і мотиваційно-ціннісних характеристик майбутнього педагога в умовах цифрової трансформації освіти;
- уперше визначено педагогічні умови ефективної реалізації моделі: створення медіатехнологічного освітнього середовища, інтеграцію у зміст навчання аналітичних, дискусійних і фактчекінгових завдань, а також проєктну діяльність магістрантів зі створення власного освітнього медіапродукту;

– уточнено сутність поняття «критичне мислення майбутнього магістра освіти» як інтегративної професійно-особистісної якості, що поєднує когнітивну гнучкість, аналітичність, рефлексивність, аргументованість суджень і здатність діяти автономно в інформаційно-медійному середовищі;

– розкрито структуру критичного мислення як багатовимірною утворення, що включає когнітивно-інтелектуальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-рефлексивний та технологічно-медійний компоненти, які взаємопов'язані та взаємозумовлені у процесі професійної підготовки;

– визначено критерії, показники та рівні сформованості критичного мислення (високий, середній, низький), що забезпечують комплексну діагностику його розвитку у здобувачів магістерського рівня освіти;

– удосконалено методикау діагностики критичного мислення, яка поєднує стандартизовані тести, авторські кейс-завдання, аналітичні есе, дебатні оцінки, е-портфолію та цифрові самооцінювальні інструменти.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у створенні, апробації та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти навчального модуль «Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій», який інтегрує теоретичний, практичний і рефлексивний компоненти навчання. У межах модуля розроблено навчально-методичне забезпечення, що включає його зміст, систему практичних занять, інтерактивні тренінги, проєктні завдання, дебати, кейси, онлайн-тести та інструктивні матеріали з використання цифрових платформ (Moodle, Canva, Miro, Padlet, Mentimeter, YouTube Studio).

Розроблена методика формування критичного мислення магістрантів засобами медіатехнологій може бути використана викладачами педагогічних університетів, методистами, тьюторами, науковими керівниками магістерських робіт у процесі підготовки здобувачів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Її матеріали можуть застосовуватися під час викладання дисциплін педагогічного циклу, організації

практичних занять, у програмах підвищення кваліфікації педагогічних працівників та у системі післядипломної освіти.

Отримані результати та методичні матеріали рекомендовано для використання у процесі розроблення освітніх стандартів, програм, модулів та електронних умовмосів, спрямованих на розвиток аналітичного, рефлексивного й інформаційно-комунікативного потенціалу майбутніх фахівців освіти. Запропонована модель і діагностичний інструментарій можуть бути адаптовані для підготовки педагогів інших спеціальностей, а також для наукових досліджень у галузях педагогічної інноватики, медіаосвіти, освітнього менеджменту та цифрової дидактики.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 02-06-1543 від 21.11.2025р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 2561 від 20.11.2025 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. Одержані автором результати є самостійним внеском у розроблення моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів засобами медіатехнологій. Ідеї, що належать співавторам публікацій, не використовувались у матеріалах дисертації. У працях, опублікованих у співавторстві, автору належить обґрунтування доцільності застосування різних типів медіатехнологій на різних етапах освітнього процесу майбутніх магістрів освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні методологічні, теоретичні та практичні результати проведеного дослідження, а також концептуальні положення й загальні висновки були представлені у вигляді доповідей на різного рівня конференціях, зокрема на таких: *Міжнародній*: «Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти» (м. Київ, 2025); *Всеукраїнських*: «Фахова підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах реформування освітньої галузі» (м. Балта, 2025); «Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку» (м. Рівне, 2025); «Освіта XXI століття: аксіологічний вимір» (м. Нікополь, 2025); «Освітній процес в закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану та повоєнного

відновлення» (Київ, 2025).

Матеріали дисертаційної роботи додатково доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри дошкільної освіти Українського педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (2022–2025 рр.).

Публікації. Основні положення дисертаційної праці відображено в 11 наукових і навчально-методичних публікаціях автора (10 – одноосібні), із яких: 1 колективна монографія; 5 статей у провідних фахових наукових виданнях України та 5 тез у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських наукових і науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (345 найменувань, з них – 80 іноземною мовою), 10 додатків на 43 сторінках. Робота містить 12 таблиць та 4 рисунки. Загальний обсяг дисертації становить 305 сторінок, основний текст викладено на 220 сторінках рукопису.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Критичне мислення як психолого-педагогічний феномен у розвідках науковців

У сучасній освітній науці критичне мислення розглядається як інтегральна характеристика особистості, що поєднує когнітивні, емоційно-вольові та ціннісно-рефлексивні складники [109; 151; 194]. Його розвиток визначається одним із ключових завдань вищої освіти, орієнтованої на формування здатності майбутнього педагога до усвідомленого аналізу інформації, аргументованого судження й творчого вирішення професійних проблем [26; 177; 327]. В умовах зростання впливу цифрових і медійних технологій здатність мислити критично набуває не лише дидактичного, а й соціокультурного значення, адже забезпечує академічну доброчесність, стійкість до дезінформації та готовність до саморозвитку в середовищі знань [44; 109; 223].

Психолого-педагогічна інтерпретація феномена критичного мислення спирається на здобутки філософії, когнітивної психології та педагогічної методології, що зумовлює потребу в комплексному теоретичному аналізі. Вивчення його сутності, структури й механізмів розвитку у вищій школі формує підґрунтя для конструювання сучасних освітніх моделей, спрямованих на розвиток рефлексивного, аналітичного й аргументувального мислення майбутніх магістрів освіти. Саме тому перший підрозділ дисертаційного дослідження присвячено розгляду критичного мислення як психолого-педагогічного феномена в наукових розвідках, окресленню еволюції його концептуального змісту, структурно-функціональних характеристик та основних наукових підходів до його формування у процесі професійної підготовки.

Поняття *критичного мислення* належить до міждисциплінарних категорій, що сформувалися на перетині філософії, психології та педагогіки. Його генеза сягає античної традиції раціонального пізнання, в основі якої – сократівський метод

постановки запитань і сумнів у догматичних судженнях. Ідеї Р. Декарта про необхідність системного сумніву та логічного доведення стали концептуальним підґрунтям для подальшого розвитку європейської раціоналістичної думки [159]. У Новий час І. Кант визначив «критичність розуму як засіб перевірки меж людського пізнання, чим фактично започаткував філософське розуміння критики» як форми осмисленого судження про дійсність [194; с. 34-35].

На початку ХХ ст. категорія критичного мислення отримала новий зміст у працях американського філософа та педагога Дж. Дьюї (*J.Dewey*), який розглядав *reflective thinking* як цілеспрямований, активний і наполегливий процес розмірковування, спрямований на перевірку підстав переконань і гіпотез. Саме ця ідея рефлексивності, поєднана з прагматичною педагогікою Дьюї, заклала основу для формування концепції критичного мислення у педагогічній науці [50].

Психологічні основи цього феномена закладено у працях Ж. Піаже (*J.Piaget*), який пов'язував розвиток мислення з поетапним формуванням когнітивних структур [316]. У контексті культурно-історичного підходу мислення розглядається не лише як когнітивна операція, а й як особистісний акт, зумовлений соціокультурним досвідом індивіда. Ці положення стали теоретичним підґрунтям для розуміння критичного мислення як процесу, що формується в інтерактивному навчальному середовищі та потребує комунікативної взаємодії [143].

У педагогічній теорії другої половини ХХ ст. відбулося системне осмислення феномена критичного мислення як освітньої цінності та дидактичного інструменту. Одним із перших, хто сформулював операційне визначення поняття, був Р. Енніс (*R. Ennis*), який визначав критичне мислення як «розумне й рефлексивне мислення, спрямоване на прийняття рішень про те, у що вірити й що робити» [281, с.14]. Подальший розвиток поняття відбувався у працях П. Фачіоне (*P.Facione*) [287], де було запропоновано шість основних когнітивних умінь (інтерпретація, аналіз, оцінювання, висновок, пояснення, саморегуляція) і відповідні диспозиції (допитливість, відкритість,

прагнення до істини, упевненість у розумі). Ця модель стала теоретичною основою більшості сучасних педагогічних досліджень критичного мислення у вищій школі [287].

Згодом дослідники розширили трактування поняття, наголошуючи на його метакогнітивному та соціокультурному аспектах. Зокрема, Л. Елдер (*L.Elder*) і Р. Пол (*R.Paul*) розглядали критичне мислення як «мистецтво аналізу та оцінювання мислення з метою його вдосконалення», підкреслюючи важливість саморефлексії та моральної відповідальності суб'єкта [280]. У контексті конструктивістського підходу воно інтерпретується як здатність студента до побудови власного знання на основі аналізу, порівняння, узагальнення та перевірки фактів [327]. Саме в такому розумінні критичне мислення стає невід'ємною складовою навчання, зорієнтованого на розвиток автономії та саморегуляції здобувачів освіти.

У ХХІ ст. під впливом інформаційно-цифрової революції зміст поняття «критичне мислення» істотно трансформується. Його розглядають як ключову компетентність людини епохи інформаційного надлишку, необхідну для осмислення медійних потоків, оцінки достовірності даних і протидії маніпуляціям. Нові емпіричні дослідження підтверджують, що розвиток критичного мислення тісно пов'язаний із формуванням інфомедійної грамотності та цифрової культури. Так, С. Редаеллі (*S.Redaelli*) доведено, що сформовані навички критичного мислення забезпечують опірність дезінформації та зміцнюють медійну стійкість студентів [318].

В освітній психології зростає інтерес до вивчення впливу когнітивних і метакогнітивних механізмів на формування критичного мислення. Дослідження сучасних науковців підтвердили, що колаборативне розв'язання проблем сприяє значному зростанню рівнів аргументації та самооцінювання студентів [343]. Важливим внеском у розвиток дидактики стало експериментальне обґрунтування ефективності інноваційних педагогічних методів (*case-based learning*, *reflective writing*) для формування критичних суджень [267]. У роботах зарубіжних психологів розкрито бар'єри критичного мислення – когнітивні спотворення, емоційні упередження,

залежність від авторитетів, що має суттєве значення для побудови педагогічних стратегій його розвитку [279].

Українська педагогічна наука поступово інтегрує зарубіжні підходи до дослідження критичного мислення, адаптуючи їх до національного контексту підготовки педагогічних кадрів. Варто зазначити, що інтерес до процесу формування та розвитку критичного мислення вчених-дослідників та освітян зростає, що зумовлено формуванням нових, більш високих вимог до майбутніх фахівців різних спеціальностей, що передбачають потребу у спеціалістах нової генерації, здатних до глибокої критичної оцінки, ефективного використання наявних знань, вмінь і навичок та безперервного навчання, оновлення і модернізації відповідно до новітніх вимог до висококласних спеціалістів [21; 63; 116;166].

Серед українських учених фундаментальні дослідження з цього питання проведено М. Астаф'єва [6], І. Баранова [160], В. Білоус [16], В. Бодненко [6], О. Валюх [25], А. Вікторенко [25], В. Вітюк [125], Н. Вукіна [31], Г. Гандзілевська [106], І. Глазкова [35], Н. Дементієвська [31], І. Єгорова [196], Т. Заїка [116], Б. Калиняк [95], І. Кашуб'як [98], І. Костюшко [106], О. Лабенко [116], А. Лякішева [125], І. Леонт'єва [119], Л. Лук'яник [123], Л. Любіченко [124], О. Марченко [127], С. Мединська [133], А. Михальова [25], О. Мисечко [138], Т. Мотуз [170], Н. Морська [95], С. Нагорняк [211], О. Набока [150], О. Невмержицька [153], Т. Олійник [156], О. Пометун [172], А. Пісковенко [170], Л. Пилипчатіна [160], О. Прус [233], В. Прошкін [6], В. Різник [190], О. Савчук [196], О. Саєнко [170], О. Степаненко [211], Н. Стеценко [212], І. Сущенко [175], Т. Тесленко [211], В. Ткаченко [222], С. Ткачов [223], Н. Ткачова [223], Л. Терлецька [217], О. Фонарюк [233], Г. Цветкова [243], Н. Цьома [245], Н. Шакур [116], З. Шумейко [258], В. Ягоднікова [261] та інші не залишилися поза увагою питання, що мають виразний методичний, технологічний, методологічно-практичний фокус.

Теоретичний аналіз філософської, наукової психолого-педагогічної літератури дає підстави розглянути поняття «критичне мислення» крізь призму багатогранності у дослідженнях вітчизняних науковців.

Філософське підґрунтя дослідження ролі критичного мислення ґрунтується на методології, запропонованій М. Бойченко для аналізу системних соціальних зв'язків. Ця методологія, відома як ціннісний функціоналізм, обґрунтована автором як загальна стратегія соціально-філософського пізнання [20] і служить теоретичною базою для вивчення процесу формування критичного мислення [19]. М. Бойченко, який аналізував інституційні основи історичного формування цього явища, надав загальні рекомендації щодо дослідження критичного мислення. Особливо цінною для нас є методологічна позиція автора: «...у суспільстві покоління людей одне за одним створюють такі умови, за яких розвиток критичного мислення стає неминучим. Воно формується у кожній людині, якщо не мимовільно, то навіть усупереч її волі. Більшість таких умов створюється завдяки соціальним інститутам, які виникають унаслідок тривалого історичного розвитку, формуючи унікальну інституційну структуру суспільства. Ця структура є важливою складовою рамок умов для розвитку критичного мислення. Таким чином, кожне суспільство по-своєму визначається особливими умовами для його розвитку, де середній рівень критичного мислення та рівень його окремих проявів можуть варіюватися. Водночас загальний набір здібностей критичного мислення та основні інституційні механізми його формування залишаються майже незмінними для більшості сучасних суспільств [19].

У своїй роботі В. Надурак наголошує, що критичне мислення – це навичка, що передбачає вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності. Людина вдається до такого типу мислення, коли прагне отримати правильні висновки, і для цього перевіряє міркування, що ведуть до них. На переконання науковця, критичне мислення є міждисциплінарним проєктом, адже засвоєння цієї навички потребує використання інформації з різних галузей знань (філософія, логіка, психологія, теорія ймовірностей та статистика) [151].

Психологічна наука розширила дослідження критичного мислення, зазначаючи, що оперативні перетворення зовнішніх впливів у психічні явища реалізуються через

механізми відображення, проектування та опредметнення. Саме ці механізми забезпечують прогрес людини в її пізнавальній діяльності.

З точки зору психолога Л. Терлецької, критичне мислення – це таке мислення, яке має ряд характеристик:

- проникливість – вміння заглиблюватися в основи для розкриття суті;
- послідовність – вміння діяти за логічними правилами і законами, не суперечити самим собі, обґрунтовувати висновки;
- самостійність – вміння знаходити відповіді на запитання та знову запитувати та знаходити нові неординарні підходи до їх з'ясування;
- гнучкість – вміння варіювати способи розв'язання проблеми, без вагань відходити від шаблону;
- швидкість – вміння скласти план дій з досягнення мети;
- стратегічність – лаконічна і чітка послідовність висування гіпотез, сканування і фокусування на основних ознаках досліджуваного під час розв'язування задач [151].

У педагогічній літературі критичне мислення визначається як мислення вищого порядку, що базується на інформації, яка проходить процес оцінювання думок, гіпотез і шляхів їх обґрунтування. Українські дослідники О. Пометун та І. Сущенко [173; 160], аналізуючи проблему формування критичного мислення у студентської молоді, відзначають багаторівневість і варіативність цього феномену. Вони виділяють наступні ключові аспекти критичного мислення:

- морально-етичні, соціально-політичні, оцінні та ціннісні орієнтири. У критичному мисленні знаходять відображення різні аспекти досвіду та знань людини, її моральні й етичні установки, соціальні орієнтири та способи дій;
- здатність бачити альтернативи й оцінювати пріоритети. Воно дозволяє визначати достовірність фактів, подій і явищ, а також відокремлювати необхідну інформацію від зайвої;
- спрямованість на вирішення проблем. Критичне мислення допомагає

знаходити стратегії розв'язання життєвих і навчальних завдань, оцінювати альтернативи та визначати доцільність обраних підходів;

- розвиток когнітивних навичок. Це включає вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати й зіставляти факти, а також формулювати обґрунтовані висновки;
- усвідомлення власної позиції. Критичне мислення сприяє формуванню здатності оцінювати події, шукати нові ідеї, аналізувати їх і висловлювати свою думку;
- апрактичність і рефлексивність. Воно дозволяє ухвалювати необхідні рішення на основі теоретичних знань і коригувати допущені помилки, забезпечуючи безперервний пошук ефективних рішень.

С. Терно визначає критичне мислення як процес оцінювання певного фрагмента реальності, результатом якого є оцінювальне судження (оцінка) [218-220]. Це судження формується через призму системи цінностей, ідеалів, оціночних критеріїв, приписів і образів, які індивід співвідносить із конкретним контекстом і обставинами.

На думку науковця, критичне мислення передбачає існування певного ідеалу – набору бажаних якостей або характеристик, які стають основою для оцінювання. Відповідність реальності цьому ідеалу визначає позитивність чи негативність оцінки. Процес критичного мислення нагадує судовий процес, де реальність перевіряється на відповідність ідеалам і фактам, а також верифікуються висунуті припущення. Адекватність оціночного судження залежить від:

- доречності концептуального ідеалу до ситуації;
- правильності висунутих припущень;
- логічності, точності й послідовності аргументів;
- врахування альтернатив та їх аналізу у разі суперечностей.

Помилкові припущення, недоречні ідеали, порушення логіки або ігнорування контексту можуть призводити до помилкових висновків і невірних альтернатив. Головним завданням критичного мислення є всебічний аналіз життєвих ситуацій і визначення оптимальної послідовності дій для вирішення проблем із найкращим

можливим результатом відповідно до внутрішнього ідеалу. Отже, підхід С. Терно підкреслює важливість чіткого формулювання ідеалів та критеріїв, які є основою оцінювання. Здатність до глибокого аналізу, перевірки припущень і пошуку альтернатив є ключовими для ефективного застосування критичного мислення у практичній діяльності.

О. Тягло створив портрет критично мислячої особистості, серед ключових рис якої: допитливість, поінформованість, неупередженість, зваженість у рішеннях, чесність у визнанні власних помилок, розсудливість у виборі критеріїв оцінювання, наполегливість у розв'язанні проблем. Він описав критичне мислення як «просунуту сучасну логіку», наголошуючи, що оволодіння базовими принципами логіки та критичного мислення дозволяє особі ефективно виявляти та усувати помилки – як випадкові, так і навмисні. Ці навички сприяють швидкому та переконливому визначенню правди в умовах неправди чи обману, а також допомагають захищати істину для себе чи інших. За твердженням О. Тягло, ефективність мислення зростає за наявності таких елементів, як логіка, аналіз, синтез, інтерпретація, висновки, фактологічна та концептуально-контекстуальна основа, на якій ґрунтуються судження [230].

На підставі аналізу визначень відомих науковців, сучасної зарубіжної та вітчизняної теорії й практики, О. Овадюк запропоноване власне трактування досліджуваного поняття, зокрема, критичне мислення – мислення вищого рівня, спрямоване на виявлення проблеми, аналіз різних позицій та власного досвіду щодо пошуку способів її вирішення, формулювання гіпотез, здійснення їхньої об'єктивної оцінки, прийняття оптимального рішення та усвідомлення відповідальності за ці рішення. Авторка зазначає на особливій значущості розвитку цього поняття для керівників закладів освіти, діяльність яких спрямована на створення максимально комфортного середовища для інтелектуального зростання педагогічного колективу і здобувачів освіти, формування творчої атмосфери, що стимулює учасників освітнього процесу до особистісного, професійного розвитку, здатності аналізувати, синтезувати,

творчо мислити і приймати конкретні рішення, що мотивують до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації особистості [155].

На значущості процесу формування критичного мислення у здобувачів освіти наголошує З. Шумейко зазначаючи, що ефективність упровадження технології розвитку критичного мислення залежить від викладача, який має спрогнозувати доцільність застосування цієї технології у процесі вивчення певної теми; врахувати, які саме знання, уміння, навички опанують студенти, які їхні здібності, особливості та професійні риси при цьому розвиватимуться; взаємодіяти зі студентами на засадах діалогічності та партнерства; сприяти самостійній дослідницькій діяльності студентів і формуванню в них творчого стилю діяльності; стимулювати прояв їхніх творчих рис, а також активності, організованості, швидкості, гнучкості, оригінальності, об'єктивності, відповідальності [258].

Розкриваючи методику розвитку критичного мислення у здобувачів М. Починкова наголошує на значущості системного дослідницького навчання, структура якого передбачає послідовне формулювання проблеми, пошук необхідної інформації та її перевірку, наукову обробку інформації, висування гіпотези та її перевірку, формулювання результатів та їхню аргументацію. На думку дослідників, усі ці інтелектуальні операції передбачає і навичка критичного мислення в згорнутому вигляді, чим обґрунтовується методологічна виправданість формування й розвитку критичного мислення як однієї з цілей дослідницького навчання [177].

Праці М. Астаф'євої, Д. Бодненка, В. Прошкіна присвячено формуванню критичного мислення майбутніх учителів математики засобами комп'ютерної підтримки, де мислення розглядається як система інтелектуальних дій, що реалізуються через цифрові інструменти [6]. Л. Панченко акцентує на потенціалі цифрового сторітелінгу у розвитку рефлексії, емпатії та критичного аналізу інформації в освіті дорослих [165]. Г. Скрипка доводить, що впровадження елементів медіаграмотності та штучного інтелекту у програми підвищення кваліфікації педагогів стимулює розвиток критичного мислення як професійної компетентності викладача [203]. Таким чином,

українські дослідження підтверджують закономірність: цифрове середовище, за умови цілеспрямованого педагогічного дизайну, є ефективним чинником формування критичного мислення здобувачів освіти.

Отже, аналіз еволюції поняття *критичного мислення* засвідчує його складну міждисциплінарну природу та поступову інтеграцію в педагогічну теорію і практику. Від філософського розуміння раціонального сумніву та рефлексії критичне мислення трансформувалося у багатовимірну категорію сучасної педагогічної науки, що охоплює когнітивні, афективні, комунікативні й ціннісні аспекти інтелектуальної діяльності. У сучасному освітньому контексті воно трактується як ключова компетентність особистості, необхідна для аналізу, оцінювання, аргументації та прийняття рішень в умовах інформаційного насичення. Наукові розвідки останнього десятиліття демонструють посилення інтересу до проблеми розвитку критичного мислення у цифровому середовищі та його взаємозв'язку з медіаграмотністю, що набуває особливої значущості для підготовки майбутніх магістрів освіти.

Критичне мислення як психолого-педагогічний феномен охоплює цілісну систему інтелектуальних і особистісних характеристик, що забезпечують здатність людини обґрунтовано оцінювати інформацію, формулювати власні судження, ухвалювати рішення та рефлексувати щодо процесу пізнання. Його складність полягає в інтеграції когнітивних операцій і метакогнітивних стратегій, емоційно-ціннісних орієнтацій і соціально-комунікативних навичок, які разом визначають якість інтелектуальної діяльності особистості.

Серед фундаментальних наукових підходів до структурного аналізу критичного мислення найбільш поширеною є модель, запропонована у звіті *Delphi Project on Critical Thinking* [272]. У ній критичне мислення визначається як «цілеспрямоване, саморегульоване судження», що передбачає шість основних когнітивних умінь: інтерпретація, аналіз, оцінювання, пояснення, інференція (висновок) та саморегуляція. Ці уміння реалізуються через взаємопов'язані процеси мислення: розпізнавання інформаційних зв'язків, порівняння аргументів, перевірку логічних посилянь і оцінку

достовірності джерел. Зазначена модель є універсальною, оскільки поєднує когнітивні й рефлексивні аспекти мислення, що дозволяє адаптувати її до різних освітніх контекстів.

З іншого боку, психологічна складова критичного мислення пов'язана не лише з набуттям конкретних навичок, а й зі сформованістю диспозицій – стійких схильностей до аналізу, сумніву, логічного міркування, відкритості до нових ідей і готовності змінювати власні переконання за наявності переконливих доказів. Такі диспозиції забезпечують активність суб'єкта у процесі пізнання, створюючи внутрішню мотивацію до пошуку істини. У сучасних дослідженнях наголошується, що розвиток диспозицій критичного мислення у студентів пов'язаний із культурою академічного діалогу та етичними цінностями наукового пізнання [327].

Психологічна структура критичного мислення охоплює також метакогнітивний рівень, який забезпечує здатність суб'єкта усвідомлювати, контролювати й коригувати власні розумові дії. Метакогнітивні стратегії дають змогу не лише обґрунтовувати судження, а й відстежувати логіку власного міркування, виявляти помилки, оцінювати адекватність використаних доказів. Саме цей рівень визначає рефлексивний характер критичного мислення – здатність «мислити про мислення», оцінювати процес пізнання як цілісну діяльність. Емпіричні дані [267] засвідчують, що навчальні практики, орієнтовані на саморефлексію (рефлексивне письмо, самооцінювання, дискусії після проєктів), суттєво підвищують рівень метакогнітивних умінь студентів.

Педагогічний аспект феномена критичного мислення полягає у взаємозв'язку між його структурними елементами та освітнім середовищем. Групою вчених у метааналізі 46 досліджень доведено, що колаборативне розв'язування проблем сприяє розвитку аргументації, аналізу альтернатив і навичок логічного узагальнення [343]. У такий спосіб підтверджується соціальна природа критичного мислення, яке розвивається в процесі діалогу, обміну думками та спільного пошуку рішень. На думку С. Редаеллі (*S.Redaelli*) та колег, соціальний контекст мислення є ключовим для формування стійкості до дезінформації: обговорення, спільне оцінювання фактів та колективна

перевірка аргументів підвищують здатність студентів до критичного судження у медіасередовищі [318].

Важливою складовою структури критичного мислення є емоційно-ціннісний компонент, який забезпечує морально-етичний вимір судження. Адже критичне мислення не може обмежуватися формальною логікою чи когнітивними операціями; воно передбачає внутрішню відповідальність за істинність і справедливість оцінки. Рефлексивна позиція педагога – це не лише інтелектуальна, а й аксіологічна позиція, що визначає культуру мислення, його гуманістичну спрямованість. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що розвиток цього компоненту особливо важливий у підготовці майбутніх учителів, адже саме вони виступають трансляторами критичної культури у професійному середовищі [143].

Зміст критичного мислення як педагогічної категорії може бути розкрито через три взаємопов'язані рівні: когнітивний, рефлексивний та комунікативний.

1. Когнітивний рівень охоплює вміння аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати докази, робити висновки.

2. Рефлексивний рівень пов'язаний із самооцінюванням, критичним осмисленням власних дій, виявленням логічних і етичних помилок, самокорекцією мислення.

3. Комунікативний рівень виражається у здатності обґрунтовувати судження, вислуховувати опонента, вести аргументований діалог, тобто у володінні культурою критичної дискусії.

Українські науковці пропонують аналогічні структурні підходи, підкреслюючи роль міжособистісної взаємодії та інформаційно-цифрового контексту. Наприклад, науковці [6] виокремлюють у структурі критичного мислення майбутніх учителів три взаємопов'язані складники – аналітичний, операційно-діяльнісний і рефлексивний – та підкреслюють, що їх розвиток ефективно відбувається за умови інтеграції цифрових засобів навчання. В. Білоус доводить, що формування інфомедійної грамотності учнів і студентів є показником зрілості критичного мислення, оскільки поєднує вміння

критично сприймати інформаційні потоки з навичками логічного оцінювання [16]. Л. Панченко трактує рефлексивність як смислову вісь критичного мислення, що забезпечує його глибину й особистісну залученість [165].

У педагогічних дослідженнях останнього десятиліття окреслюється тенденція до синтезу когнітивно-поведінкових і конструктивістських підходів у моделюванні структури критичного мислення. Згідно з підходом зарубіжних науковців [327], ефективний розвиток критичного мислення потребує поєднання трьох чинників: *когнітивних умінь, метакогнітивного самоконтролю та контексту взаємодії* – освітнього середовища, яке стимулює питання, сумнів і доказовість. У такій триєдності критичне мислення постає не як ізольована здатність, а як процес пізнання, комунікації й саморозвитку.

На основі узагальнення зарубіжних і вітчизняних підходів можна визначити узагальнену структурну модель критичного мислення майбутнього педагога, що включає такі компоненти:

- когнітивно-інтелектуальний (аналітичне мислення, аргументація, логічна оцінка, висновки);
- емоційно-ціннісний (гуманістична спрямованість, толерантність до альтернативних думок, відповідальність за судження);
- діяльнісно-рефлексивний (оцінювання, аргументація, прийняття власних рішень, самоаналіз, контроль, оцінювання власного мислення);
- технологічно-медійний (уміння використовувати цифрові ресурси для перевірки фактів, аналізу джерел, розпізнавати маніпуляції створення контенту).

Останній компонент зумовлений новими викликами цифрової доби. Залежність мислення від цифрового середовища, за спостереженнями дослідників [345], може як посилювати, так і послаблювати критичну здатність суб'єкта залежно від ступеня усвідомлення процесів взаємодії з медіа. Тому розвиток критичного мислення у студентів вимагає цілеспрямованого формування медіа- та інформаційної грамотності, що стає невід'ємною частиною педагогічної підготовки [203].

Отже, критичне мислення є складною багаторівневою системою, у якій поєднуються когнітивні операції, метакогнітивні стратегії, емоційно-ціннісні диспозиції та соціально-комунікативні навички. Його структура виявляє тісний зв'язок із процесами саморегуляції, рефлексії та інтерактивної взаємодії, що формуються у сприятливому педагогічному середовищі. Для підготовки майбутніх магістрів освіти це означає необхідність формування інтегрованих освітніх практик, де критичне мислення розвивається через дослідницькі завдання, аналіз медіаінформації, проблемне навчання й рефлексивний супровід.

Проведений аналіз дозволяє розглядати критичне мислення як багаторівневу інтегративну систему, що поєднує когнітивні, метакогнітивні, емоційно-ціннісні, комунікативні та технологічно-медійні компоненти. Воно постає не лише як інтелектуальна здібність, а як особистісна якість, пов'язана із саморефлексією, здатністю до аргументованого діалогу та моральною відповідальністю за судження.

Нами визначено критичне мислення як здатність особистості усвідомлено, обґрунтовано й самостійно аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, приймати зважені рішення, прогнозувати наслідки власних дій і виявляти відкритість до нових ідей. Воно поєднує когнітивно-інтелектуальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-рефлексивний компоненти та технологічно-медійний, забезпечуючи розвиток пізнавальної автономії, саморегуляції, гнучкості мислення та соціальної відповідальності і умовах інтенсивної цифровізації та медіазації освітнього середовища.

У сучасному освітньому дискурсі критичне мислення трактується як наскрізна компетентність, що пронизує всі рівні професійної підготовки та є основою формування здатності діяти в умовах невизначеності, інформаційного перевантаження й ціннісного плюралізму.

Структурна складність феномена зумовлює потребу у створенні педагогічних умов, що забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, розвиток їхньої рефлексивності, гнучкості мислення й медіаосвітньої культури.

На початку XXI століття проблема критичного мислення набула нового звучання у зв'язку з цифровою трансформацією освіти та суспільства. У наукових дослідженнях зростає увага до того, як інтелектуальні технології, інформаційне перевантаження, соціальні медіа та глобальні комунікації впливають на здатність людини до раціонального аналізу, оцінювання й рефлексії. Сучасна освіта дедалі більше орієнтується на формування *critical digital literacy* – сукупності компетентностей, що поєднують критичне мислення, медіаграмотність і етичну відповідальність у цифровому середовищі [318].

Однією з провідних тенденцій є інтеграція критичного мислення у систему наскрізних компетентностей, визначених міжнародними освітніми стандартами (OECD, UNESCO, EU DigComp) [311; 283; 339]. У сучасних педагогічних концепціях воно розглядається як складник «компетентності XXI століття», разом із комунікацією, креативністю, колаборацією та цифровою культурою. Згідно з оглядами [327; 279], саме критичне мислення виступає когнітивним ядром, яке забезпечує осмисленість використання інших компетентностей і запобігає поверховому засвоєнню інформації. Такий підхід дозволяє розглядати його як *метакомпетентність* – здатність координувати пізнавальні процеси, емоційні реакції й соціальні дії.

Критичне мислення майбутніх магістрів освіти доцільно класифікувати з урахуванням функціонального призначення середовища їхньої зайнятості. Такий підхід забезпечує професійну конкретизацію феномена критичного мислення, дозволяє пов'язати його прояви з доміантними видами діяльності, рівнем організаційної відповідальності, типами задач та ступенем медіатехнологічної опосередкованості професійної практики.

Розширюючи зазначене положення, підкреслимо, що запропонована класифікація критичного мислення не є формальною типологією когнітивних операцій, а відображає функціонально-професійну специфіку реалізації мислення магістра освіти у різних середовищах зайнятості. Вона ґрунтується на тому, що критичне мислення проявляється не абстрактно, а як інструмент виконання конкретних професійних функцій, які

різняться за домінантними видами діяльності, рівнем організаційної відповідальності, типами завдань та ступенем медіатехнологічної опосередкованості професійної практики.

По-перше, залежно від *домінантних видів діяльності* (педагогічно-дидактичної, управлінської, дослідницько-аналітичної, проєктно-інноваційної, комунікативно-медіаційної) критичне мислення набуває різної функціональної спрямованості. У дидактичній діяльності воно забезпечує аналіз педагогічних ситуацій, оцінювання навчальних досягнень, відбір методів і засобів навчання, обґрунтування дидактичних рішень. В управлінській – проявляється як здатність до стратегічного бачення, оцінювання ресурсів і ризиків, прийняття рішень в умовах альтернатив. У дослідницько-аналітичній діяльності критичне мислення пов'язане з аргументацією, побудовою гіпотез, інтерпретацією емпіричних даних, методологічною рефлексією. Проєктно-інноваційний вимір акцентує здатність до продукування та верифікації нових рішень, проєктування освітніх продуктів, апробації і корекції педагогічних інновацій. Комунікативно-медіаційний аспект передбачає вміння аналізувати позиції учасників освітньої взаємодії, розпізнавати маніпуляції, діяти відповідально в конфліктних та етично складних ситуаціях.

По-друге, вирішальним є *рівень організаційної відповідальності*, у межах якого здійснюється професійна діяльність магістра освіти. На мікрорівні (аудиторія, група, курс) критичне мислення здебільшого реалізується як оперативний інструмент аналізу навчальної ситуації, рефлексії й адаптації педагогічної взаємодії до потреб здобувачів освіти. На мезорівні (кафедра, факультет, заклад освіти) критичне мислення набуває організаційно-регулятивної функції: воно забезпечує обґрунтованість рішень щодо освітніх програм, внутрішніх систем забезпечення якості, планування професійного розвитку викладачів, вибору ресурсів і технологій навчання. На макрорівні (громада, регіон, система освіти) критичне мислення проявляється як стратегічний інтелект професійної діяльності, спрямований на оцінювання суспільних ефектів освітніх політик, прогнозування ризиків, участь у реформуванні та управлінні змінами. Отже, зі

зростанням рівня організаційної відповідальності зростають вимоги до системності, прогностичності та доказовості мислення, а також посилюється необхідність оцінювання не лише педагогічних, а й соціально-управлінських наслідків рішень.

По-третє, критичне мислення диференціюється залежно від *типів професійних задач*, з якими стикається магістр освіти в середовищі зайнятості. Діагностично-оцінні задачі потребують точності, доказовості, навичок інтерпретації результатів і формування обґрунтованих висновків. Проблемно-рішенні задачі актуалізують уміння виявляти причини проблеми, порівнювати альтернативи, встановлювати критерії вибору оптимального рішення. Прогностично-стратегічні задачі зумовлюють розвиток сценарного мислення, здатності моделювати наслідки управлінських і дидактичних рішень. Нормативно-регулятивні задачі потребують розвиненої етичної рефлексії, правової грамотності, дотримання принципів академічної доброчесності. Медіааналітичні задачі вимагають сформованої інформаційної культури, умінь фактчекінгу, розпізнавання маніпулятивних впливів і критичного оцінювання цифрових джерел. Таким чином, типологія задач конкретизує, які саме складові критичного мислення стають домінуючими в конкретній професійній ситуації.

По-четверте, важливим критерієм функціональної диференціації критичного мислення є *ступінь медіатехнологічної опосередкованості професійної практики*. У традиційному інституційному середовищі (перевага очного формату, обмежена цифрова інфраструктура) критичне мислення реалізується переважно через аналіз педагогічної взаємодії, навчальних матеріалів і освітніх результатів на основі класичних дидактичних засобів. У змішаному середовищі (поєднання офлайн- та онлайн-навчання) критичне мислення ускладнюється необхідністю працювати з цифровими освітніми ресурсами, поєднувати різні канали комунікації, інтегрувати інформаційні потоки й керувати когнітивним навантаженням здобувачів освіти. У цифрово-мережевому середовищі (домінування онлайн-платформ, соціальних медіа, цифрової аналітики, генеративних інструментів) критичне мислення потребує додаткових складових: медіаграмотності, цифрової етики, розуміння алгоритмічних впливів на інформацію, здатності оцінювати

надійність цифрового контенту, перевіряти джерела, розрізняти дезінформацію і якісний науковий продукт. Тобто медіатехнологічна опосередкованість не лише забезпечує нові можливості розвитку критичного мислення, а й підвищує вимоги до його зрілості та відповідальності.

Узагальнюючи, класифікація критичного мислення за особливостями середовищ зайнятості майбутніх магістрів освіти дозволяє методологічно коректно показати, що цей феномен є *професійно варіативним* і функціонально зумовленим: він змінює свої прояви залежно від виду діяльності, масштабу відповідальності, характеру завдань та цифрово-медіа контексту освітньої практики. Такий підхід забезпечує більш точне конструювання моделі розвитку критичного мислення засобами медіатехнологій, оскільки орієнтує її не лише на універсальні когнітивні процедури, а на компетентнісну готовність майбутнього магістра діяти ефективно в різних професійних середовищах сучасної освіти.

Іншим важливим напрямом сучасних досліджень є цифровізація освітнього процесу та вплив штучного інтелекту на розвиток мислення. З одного боку, нові технології створюють безпрецедентні можливості для самонавчання, доступу до інформації й творчого самовираження; з іншого – породжують загрозу когнітивної пасивності, фрагментарності знань і довіри до алгоритмів. У систематичному огляді [345] встановлено, що надмірна залежність студентів від чат-ботів і генеративних моделей може послаблювати навички аргументації, самостійного аналізу й критичної оцінки джерел. Автори наголошують на необхідності педагогічного супроводу використання ШІ, який би сприяв не автоматизації мислення, а розвитку усвідомленого ставлення до інформації.

Водночас низка досліджень демонструє потенціал використання технологій штучного інтелекту для розвитку критичного мислення. Науковці [278] показали, що моделювання дискусій із ChatGPT може слугувати інструментом тренування аргументації й логічного аналізу, за умови рефлексивного осмислення студентами отриманих відповідей. У подібному ключі інші вчені [331] підкреслюють роль цифрових

платформ і систем прецизійного навчання (*precision teaching*) у формуванні навичок самоперевірки та оцінювання доказів. Таким чином, сучасна педагогіка переходить від простого впровадження технологій до дидактичного дизайну цифрового середовища, яке стимулює критичне мислення через дослідницькі, симуляційні й аналітичні завдання.

В українському освітньому просторі аналогічні тенденції простежуються також у дослідженнях інтеграції цифрових сервісів та практик критичного аналізу інформації в професійну підготовку й розвиток педагогів. Так, Д. Бодненко та співавт., аналізуючи можливості хмарних комунікаційних сервісів у проєктному навчанні, акцентують на тому, що цифрові середовища сприяють формуванню навичок оцінювання достовірності інформації, колективного обговорення та аргументації рішень, що є важливими компонентами критичного мислення [6]. С. Ткачов, Н. Ткачова та А. Ткачов розглядають фактчекінг як освітню практику, що структурно передбачає пошук джерел, перевірку фактів і логічне обґрунтування висновків, підкреслюючи її значення для розвитку стійкості до маніпуляцій і дезінформації у здобувачів освіти [223]. У свою чергу О. Набока наголошує на потенціалі медіатехнологій як ресурсу активізації наукової діяльності та професійного зростання викладача: використання цифрових інструментів у роботі з інформаційними потоками стимулює рефлексивність, аналітичну культуру та відповідальне академічне мислення, що розширює соціокультурний вимір критичного мислення в освіті [149].

У зарубіжних дослідженнях простежується ще одна тенденція – поєднання критичного мислення з розвитком соціально-емоційного інтелекту. На думку низки науковців, емоційна зрілість, емпатія та здатність до рефлексії власних упереджень є важливою передумовою критичного судження, а інтеграція елементів етичного мислення у навчальний процес підвищує усвідомленість студентів і формує культуру доказовості [267]. Таким чином, сучасна педагогічна думка поступово переходить від вузько когнітивного трактування критичного мислення до ціннісно-рефлексивного, де

інтелектуальні вміння поєднуються з моральною відповідальністю та соціальною чутливістю.

Ще однією ключовою тенденцією є вимірювання й аналітика розвитку критичного мислення. У працях зарубіжних науковців [343; 279] підкреслюється необхідність використання інструментів освітньої аналітики, які дозволяють відстежувати динаміку пізнавальної активності студентів, частоту аргументованих висловлювань, глибину рефлексії. Поєднання кількісних і якісних методів оцінювання (тестів, рефлексивних журналів, аналітичних рубрик) розглядається як ефективний механізм формування оцінювання критичного мислення у цифровому середовищі.

Поступово критичне мислення стає центральним елементом глобальної педагогіки сталого розвитку, оскільки забезпечує здатність особистості до відповідального прийняття рішень, толерантності до невизначеності й відкритості до змін. За даними [318], сформованість критичного мислення тісно корелює з умінням протидіяти дезінформації та поляризації суспільства, а отже, має не лише освітній, а й соціально-громадянський вимір. У цьому контексті критичне мислення розглядається як інструмент демократизації освіти, розвитку культури аргументованого діалогу та медіаетичної свідомості.

Варто також зазначити тенденцію до перенесення акцентів із викладання на фасилітацію мислення. У сучасних моделях педагогічного дизайну викладач не просто передає знання, а створює умови для їхнього осмислення, сумніву й співтворчості. Це відповідає концепції «*pedagogy of inquiry*», у межах якої студент стає дослідником, а навчальний процес – простором інтелектуальної взаємодії. Такі підходи успішно реалізуються в системах змішаного навчання, масових онлайн-курсах і відкритих цифрових лабораторіях, що дозволяють комбінувати індивідуальну та колективну аналітичну діяльність [304].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що сучасні тенденції розвитку критичного мислення визначають його як ключову компетентність людини цифрової доби. Його формування передбачає поєднання когнітивних умінь, медіаосвітніх практик і етичної

відповідальності, що реалізується через технологічно збагачене, рефлексивне й соціально орієнтоване навчальне середовище. Для підготовки майбутніх магістрів освіти це означає необхідність цілісної педагогічної системи, у якій критичне мислення розвивається не лише як інтелектуальна здатність, а як професійна й громадянська позиція педагога.

Сучасні наукові тенденції свідчать, що критичне мислення посідає центральне місце у системі ключових компетентностей XXI століття, забезпечуючи інтеграцію когнітивного, соціального й етичного вимірів освіти. Його розвиток тісно пов'язаний із цифровізацією навчального середовища, медіаосвітою та поширенням технологій штучного інтелекту, які одночасно розширюють пізнавальні можливості й створюють нові виклики для педагогіки.

Дослідження останніх років [327; 345; 318] демонструють, що критичне мислення стає не лише інтелектуальною, а й громадянською компетентністю, спрямованою на формування відповідального користувача інформації, здатного до аналізу, самооцінювання й аргументованого діалогу. Відтак освіта майбутнього має базуватися на педагогіці фасилітації, рефлексії та міждисциплінарної співтворчості, що створює сприятливі умови для формування критичного мислення як ядра професійного становлення педагога.

Узагальнення проведеного теоретичного аналізу дозволяє визначити критичне мислення як комплексну інтегративну якість особистості, що формується на перетині когнітивних, емоційно-ціннісних, комунікативних і соціокультурних чинників. Еволюція наукових підходів – від філософсько-раціоналістичних засад Дж. Дьюї до сучасних когнітивно-метакогнітивних і медіаосвітніх концепцій – засвідчує його багатовимірність і динамічність.

У структурному вимірі критичне мислення охоплює когнітивні операції аналізу, оцінювання та висновку; метакогнітивну рефлексію; емоційно-ціннісну мотивацію; комунікативну взаємодію та технологічно-медійну компетентність. Розвиток цього феномена у майбутніх магістрів освіти зумовлює необхідність створення відкритого,

дослідницько-рефлексивного навчального середовища, орієнтованого на самостійне мислення, діалог, сумнів і доказовість. У контексті цифрової доби критичне мислення стає не лише основою інтелектуальної культури педагога, а й чинником забезпечення якості освіти, академічної доброчесності й інформаційної безпеки.

1.2. Проблеми й перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх магістрів освіти у формуванні критичного мислення

У сучасних умовах розвитку системи вищої освіти України спостерігається активна трансформація підходів до професійної підготовки майбутніх магістрів освіти, зумовлена викликами глобалізації, цифровізації, потребами ринку праці та завданнями модернізації освітньої політики. Водночас вітчизняна освітня практика демонструє низку суперечностей між нормативно задекларованими вимогами до підготовки магістрів та реальним змістово-організаційним наповненням освітнього процесу. Зокрема, не до кінця узгоджені цілі й зміст освітніх програм, засоби формування професійних компетентностей, організаційні моделі підготовки, що ускладнює забезпечення належної якості магістерського рівня освіти.

Критичне мислення виступає необхідною складовою професійного становлення педагога, інтегруючи когнітивні, рефлексивні та ціннісні компоненти його діяльності. Водночас практичне впровадження ідей розвитку критичного мислення у вищій школі стикається з низкою системних проблем, пов'язаних із організацією, змістом і методами професійної підготовки майбутніх магістрів освіти.

Незважаючи на оновлення нормативно-правової бази та орієнтацію освітніх програм на компетентнісний підхід, підготовка магістрів часто залишається формальною, орієнтованою переважно на засвоєння теоретичних знань, а не на розвиток аналітичного, дослідницького й рефлексивного мислення. Суперечність між задекларованими результатами навчання та реальними освітніми практиками актуалізує потребу в науковому аналізі стану й перспектив професійної підготовки магістрів освіти в контексті формування критичного мислення.

Саме тому у цьому підрозділі розглядаються сучасні вимоги до магістерської освіти, виявляються ключові проблеми й суперечності її розвитку, а також окреслюються перспективи оновлення змісту, форм і технологій навчання з урахуванням потреби формування критичного мислення майбутніх педагогів.

Проблема має міждисциплінарний характер і перебуває на перетині педагогіки вищої школи, управління освітою, професійної педагогіки та освітньої політики. Її розв'язання є важливим як для подальшого розвитку наукових досліджень у галузі педагогіки вищої школи, так і для вдосконалення практики підготовки магістрів освіти у закладах вищої освіти України.

На сучасному етапі розвитку суспільства магістерська освіта посідає провідне місце в системі професійної підготовки фахівців нового покоління. Саме цей рівень забезпечує формування дослідницької культури, готовності до інноваційної діяльності, управління освітніми змінами й інтеграції до європейського освітнього простору. В умовах цифрової трансформації, воєнних викликів і євроінтеграційних процесів особливої ваги набуває здатність майбутнього педагога критично осмислювати інформацію, ухвалювати зважені рішення та відповідально діяти у складних соціокультурних ситуаціях. Тому формування критичного мислення визначається не як додатковий компонент, а як стратегічна вимога сучасної магістерської підготовки в галузі освіти.

Реформування вищої освіти в Україні здійснюється на засадах Закону України «Про вищу освіту» (2014) та Національної рамки кваліфікацій (2011 р. зі змінами), що визначають магістерський рівень як другий цикл вищої освіти, орієнтований на формування здатності розв'язувати складні спеціалізовані завдання та проводити дослідження в умовах невизначеності [70; 180]. Відповідно до державного стандарту для спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки магістр освіти має володіти здатністю до критичного аналізу, рефлексії, прийняття управлінських рішень та застосування інноваційних освітніх технологій [140]. Таким чином, критичне мислення фіксується як

обов'язковий елемент когнітивно-аналітичної та дослідницької компетентності педагога.

Європейські стандарти й рекомендації забезпечення якості вищої освіти (ESG, 2015) та Рамка цифрової компетентності педагога (DigCompEdu, 2017) підкреслюють роль магістра як фасилітатора навчального процесу, здатного не лише передавати знання, а й організувати їх рефлексивне осмислення й критичний аналіз [283-285]. Відповідно, українська вища освіта поступово інтегрує ці принципи в свої освітні стандарти через компетентнісний підхід, який вимагає формування когнітивної гнучкості, самостійності й здатності до аргументованого судження.

Актуальними також є підходи ЮНЕСКО, яка в аналітичних доповідях (2023–2024) визначає право на освіту у XXI столітті через призму цифрової інклюзії та здатності критично оцінювати інформаційні потоки. Вони акцентують на необхідності формування інтелектуальної та громадянської зрілості майбутнього педагога, що передбачає поєднання знаннєвого, ціннісного й технологічного аспектів [337; 338]. У зв'язку з цим магістерська освіта в Україні набуває змістового переорієнтування на розвиток м'яких компетентностей (soft skills), зокрема комунікативності, емоційного інтелекту, співпраці й критичного мислення.

Нинішні освітні реформи відбуваються під впливом складних соціально-економічних умов і військових викликів, що спричинили масовий перехід до дистанційних і змішаних форм навчання. Згідно з аналітичними звітами Британської Ради та ЮНІСЕФ, такі зміни виявили проблему недостатньої цифрової готовності викладачів і студентів, що потребує цілеспрямованого розвитку цифрових та медіакомпетентностей [339]. Розвиток цифрової грамотності та критичного мислення розглядається як взаємопов'язаний процес: саме критичне мислення дозволяє педагогу відфільтрувати інформацію, усвідомлено застосовувати інструменти штучного інтелекту та забезпечувати інформаційну безпеку освітнього середовища [21; 144].

Зміни у стандартах магістерської підготовки також пов'язані з переорієнтацією з передавання знань на створення умов для самостійного пошуку й осмислення

інформації. Підготовка майбутніх педагогів сьогодні спрямована на розвиток здатності аналізувати дані, ставити проблемні запитання, перевіряти докази й обґрунтовувати власні висновки. Це знаходить відображення у практиках інтерактивного та дослідницького навчання, які активно впроваджуються у вітчизняних університетах. Наприклад, в освітніх програмах Українського національного університету імені М. Драгоманова передбачено інтеграцію проєктних, дискусійних та рефлексивних форм роботи, що сприяють розвитку аналітичного й критичного мислення [231].

Міжнародні аналітичні доповіді підкреслюють, що якість магістерської освіти визначається не лише змістом програм, а й рівнем рефлексивності та аналітичності викладачів. Програми професійного розвитку викладачів, розроблені в рамках ініціатив Британської Ради (Teaching Excellence Programme), спрямовані на розвиток уміння планувати навчальний процес з урахуванням принципів самоосвіти, рефлексії та критичного мислення [334]. Відповідно, вітчизняна практика має орієнтуватися на поєднання професійно-дослідницьких і цифрових компетентностей, що забезпечують готовність магістра до інноваційної діяльності.

У контексті євроінтеграції магістерська освіта в Україні набуває подвійної спрямованості: з одного боку – підтримання академічної традиції педагогічної школи, з іншого – адаптація до вимог європейських та глобальних стандартів. Важливо, що в документах Організації економічного співробітництва та розвитку (2025) визначено пріоритети розвитку вищої освіти в Україні: формування гнучких освітніх траєкторій, посилення практичної складової, розвиток рефлексивної та критично-аналітичної педагогічної культури [311]. Саме ці засади виступають методологічною основою для переосмислення підготовки магістрів освіти в Україні.

Отже, сучасні вимоги до підготовки майбутніх магістрів освіти визначають необхідність поєднання компетентнісного підходу, цифрової грамотності та критичного мислення. Підготовка педагога нового покоління передбачає виховання самостійності мислення, уміння аргументувати власну позицію та відповідально застосовувати знання

в практиці. Критичне мислення стає індикатором зрілості освітнього процесу й основою для розвитку інноваційної педагогіки та громадянської активності майбутнього вчителя.

Попри сформовану нормативно-правову базу та задекларовану орієнтацію на компетентнісний підхід, реальний стан професійної підготовки майбутніх магістрів освіти в Україні свідчить про наявність численних суперечностей і проблем. Їх характер відображає як системні недоліки управління освітнім процесом, так і методичні та психологічні бар'єри у впровадженні інноваційних освітніх практик, спрямованих на розвиток критичного мислення.

Однією з головних проблем залишається *формалізація магістерської освіти*, коли задекларовані компетентності не забезпечуються відповідними змістовими компонентами й технологіями. Аналіз типових освітніх програм показує, що значна частина навчальних курсів зберігає лекційно-репродуктивний формат, орієнтований на засвоєння інформації, а не на її критичне осмислення [60; 216; 231]. За нашими спостереженням, навіть у програмах підвищення кваліфікації викладачів критичне мислення згадується як ціль, але рідко реалізується через активні або рефлексивні форми навчання. Це свідчить про *розрив між задекларованими компетентностями і реальним навчальним середовищем*.

Низка українських досліджень відзначає, що структура освітніх програм магістратури залишається переважно дисциплінарною, з недостатньою міжпредметною інтеграцією, що обмежує можливості формування аналітичного мислення [21]. Відсутність узгодженості між теоретичними й практичними компонентами призводить до того, що майбутні педагоги не завжди готові до аналізу складних педагогічних ситуацій і прийняття самостійних рішень.

Окремої уваги заслуговує *недостатній розвиток дослідницької компетентності*, яка є базою критичного мислення. О. Набока зазначає, що значна частина магістрантів виконує кваліфікаційні роботи за шаблоном, без виразної аналітичної позиції, що свідчить про слабкий розвиток умінь формулювати проблеми, висувати гіпотези, оцінювати джерела та аргументувати висновки. Причинами цього є обмежена кількість

годин на науково-дослідну роботу, формальний підхід до керівництва дослідженнями та низький рівень академічного письма у студентів [149].

Ключовою методичною проблемою виступає *переважання вербально-інформаційних форм подання матеріалу*. За даними Британської Ради (2019), викладачі українських університетів продовжують використовувати традиційні лекційні методи, у той час як сучасна парадигма вищої освіти потребує переходу до фасилітативної, дослідницької та проєктної педагогіки. Такі методи, як проблемне навчання, навчання на основі досліджень (*research-based learning*) чи рефлексивні семінари, застосовуються епізодично, часто без методичного супроводу. Це обмежує розвиток у студентів умінь аналізувати альтернативні погляди, будувати аргументацію та здійснювати самоперевірку висновків [334].

Ще однією проблемою є *обмежене використання медіа- та цифрових технологій у процесі підготовки магістрів освіти*. Незважаючи на суттєве оновлення технічної бази університетів, цифровізація часто має фрагментарний характер і зводиться до завантаження матеріалів у систему Moodle або Google Classroom без створення інтерактивного навчального середовища [12]. При цьому потенціал медіатехнологій як інструменту розвитку критичного мислення залишається недостатньо реалізованим. Як зазначає Н. Морзе, ефективне формування цифрової компетентності педагога передбачає не лише технічне володіння інструментами, а й уміння критично оцінювати інформацію, порівнювати джерела, визначати достовірність даних [145].

Важливим чинником гальмування інновацій є *дефіцит педагогічної культури критичного мислення серед викладачів*, які не завжди готові до відкритого діалогу, сумніву та дискусій. Науковці [147] підкреслюють, що без ціннісно-орієнтованої педагогічної культури неможливо створити середовище, у якому студент буде мислити самостійно. Викладач, який уникає критичного обговорення, мимоволі відтворює авторитарні моделі навчання, що суперечить принципам сучасної педагогіки.

Не менш важливою проблемою є *низька мотивація студентів до аналітичного осмислення навчального матеріалу*. Дослідження показують, що частина здобувачів

сприймає навчання як процес отримання диплома, а не розвитку професійного мислення [143]. Відсутність внутрішньої мотивації до саморозвитку знижує ефективність навіть сучасних форм навчання, зокрема дискусійних занять і рефлексивних щоденників. Тому викладачеві необхідно формувати в студентів розуміння критичного мислення не як абстрактної навички, а як способу професійної діяльності, що забезпечує якість педагогічних рішень.

У контексті воєнного часу психологічний компонент набуває особливого значення. За даними звіту ЮНЕСКО (2024), стрес, нестабільність і перевантаження інформацією знижують концентрацію та здатність до аналітичної рефлексії [338]. Це створює додаткові виклики для освітнього процесу, адже розвиток критичного мислення потребує емоційної стабільності й безпечного освітнього середовища. У багатьох університетах такі умови забезпечуються переважно на рівні ентузіазму окремих викладачів, тоді як системної психологічної підтримки здобувачів магістратури бракує.

Пандемія COVID-19, а згодом воєнні дії, спричинили різкий перехід університетів до онлайн-форм навчання, що виявило проблему *цифрової нерівності*. Частина викладачів і студентів виявилися неготовими до тривалого використання онлайн-інструментів, а університети – до створення інтерактивного освітнього контенту [333]. Недостатній рівень цифрової компетентності призводить до технократичного використання ІКТ, коли цифрові платформи замінюють живу взаємодію, але не створюють умов для критичного осмислення матеріалу.

Згідно з дослідженням [18;144], розвиток цифрової компетентності викладача безпосередньо корелює з рівнем сформованості критичного мислення у студентів. Університети, що впроваджують цифрові моделі навчання (змішане, перевернуте, гейміфіковане), демонструють більш високі результати аналітичної активності здобувачів. Однак таких практик в Україні поки небагато, а більшість ЗВО залишаються на етапі технічного забезпечення без глибокої дидактичної модернізації.

Незважаючи на вимоги стандарту МОН (2021) щодо обов'язкової практичної підготовки магістрів, практика часто має формальний характер [142]. За результатами

аналізу університетських документів [60; 216; 231], педагогічні практики проводяться без чіткої інтеграції з навчальними курсами, а рефлексивний компонент залишається поза увагою. Студенти не завжди отримують можливість осмислити власний досвід, оцінити ефективність використаних методів і співвіднести їх з теоретичними положеннями. Такий розрив знижує ефективність підготовки до реальних викликів педагогічної діяльності та не сприяє формуванню критичного мислення як інструмента самооцінки й професійного зростання.

Ще однією системною проблемою є *обмежена взаємодія закладів вищої освіти з роботодавцями, школами та освітніми спільнотами*. Як показують дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку (2025), в Україні поки що відсутні сталі механізми участі стейкхолдерів у розробленні навчальних планів, що знижує актуальність змісту магістерських програм [311]. Через це випускники не завжди готові до реалій сучасної освітньої політики, де критичне мислення необхідне для вирішення управлінських, комунікативних і дослідницьких завдань.

Міжнародний досвід свідчить, що залучення практиків до освітнього процесу, спільне проєктування курсів і наставництво під час практики істотно підвищують рівень аналітичної культури студентів [334]. В Україні такі форми співпраці лише починають розвиватися – переважно в межах грантових програм і проєктів міжнародної технічної допомоги. Відсутність системного підходу до партнерства уповільнює інтеграцію університетів у сучасний освітній простір.

Аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх магістрів освіти дозволяє виокремити низку тенденцій, що гальмують розвиток критичного мислення:

- переважання інформаційно-репродуктивних методів навчання;
- фрагментарне впровадження цифрових технологій і відсутність критичного аналізу цифрового контенту;
- низька мотивація студентів і слабка рефлексивна культура викладачів;
- недостатня практична орієнтованість програм і слабкий зв'язок із потребами освітньої галузі;

– дефіцит інституційних механізмів психологічної підтримки та академічного наставництва.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що система підготовки магістрів освіти в Україні перебуває на етапі переходу від декларативного до діяльнісного впровадження критичного мислення. Подолання виявлених проблем вимагає комплексного оновлення освітніх програм, посилення практичної та дослідницької складової, розвитку цифрової й медіаграмотності викладачів, створення умов для педагогічної рефлексії та партнерства з освітніми стейкхолдерами. Саме ці напрями становлять основу перспективного розвитку системи магістерської підготовки.

Проведений аналіз засвідчив, що система професійної підготовки майбутніх магістрів освіти в Україні перебуває у стані глибокої трансформації, однак її розвиток супроводжується низкою суперечностей. Найбільш суттєвими є розрив між декларованими компетентностями й реальними освітніми практиками, недостатня методична готовність викладачів до впровадження дослідницько-рефлексивних технологій навчання, низький рівень мотивації здобувачів до критичного аналізу та нерівномірна цифрова готовність закладів освіти. Відсутність належної інтеграції між теоретичними і практичними компонентами магістерських програм, а також слабка співпраця університетів із професійною спільнотою обмежують можливості розвитку критичного мислення як системної професійної якості майбутнього педагога.

Подолання зазначених проблем потребує стратегічного оновлення освітнього змісту, методик і середовищ, орієнтованих на формування рефлексивної культури та медіакомпетентності.

Поступальний розвиток системи магістерської освіти в Україні вимагає переорієнтації на якісно нову освітню парадигму, що інтегрує когнітивні, технологічні та аксіологічні складники професійної підготовки. У сучасних умовах формування критичного мислення майбутніх магістрів освіти розглядається як стратегічний вектор модернізації, який поєднує європейські стандарти, інноваційні методики навчання та використання медіатехнологій.

Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя [149] визначає критичне мислення як інтегральну складову академічної та професійної компетентності. У рекомендаціях Європейської комісії [285] підкреслюється, що магістерські програми мають розвивати у студентів здатність «мислити аналітично, діяти етично й приймати рішення, засновані на доказах». Для України ці орієнтири набувають особливої ваги, оскільки реформування системи вищої освіти спрямоване на наближення до європейського простору вищої освіти.

Національна стратегія розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки передбачає створення умов для «формування у здобувачів компетентностей XXI століття, зокрема критичного й системного мислення, креативності, комунікації та цифрової культури» [214]. Ці цілі визначають необхідність переходу від знаннєвої парадигми до діяльнісної, де навчальний процес орієнтований на аналіз, рефлексію й інновації.

Оновлення змісту магістерської освіти повинно базуватися на інтеграції критичного мислення як наскрізного принципу у всі етапи підготовки – від постановки навчальних цілей до оцінювання результатів. Це означає, що розвиток критичного мислення неможливий без створення умов для самооцінки, діалогу й конструктивного сумніву.

У практиці українських університетів перспективним напрямом стає розроблення курсів «Педагогічна рефлексія», «Методологія дослідження в освіті», «Медіаосвіта й критичне мислення», що поєднують дослідницькі та аналітичні підходи [60; 216; 231].

Одним із ключових векторів удосконалення магістерської підготовки є розширення використання цифрових і медіатехнологій. За рекомендаціями ЮНЕСКО [335-336] та OECD [311], цифрове освітнє середовище має не лише забезпечувати доступ до інформації, а й створювати простір для аналітичної взаємодії, співпраці та рефлексії. Це вимагає інтеграції платформ і сервісів, що стимулюють критичне мислення – від симуляційних тренажерів до аналітичних панелей з оцінювання навчальної діяльності.

Сучасні дослідження доводять, що використання медіатехнологій (інтерактивного відео, освітніх подкастів, симуляційних платформ, онлайн-дискусій) сприяє розвитку навичок аналізу, аргументації та оцінки достовірності інформації [293; 310]. Вітчизняний досвід також демонструє ефективність медіаосвітніх інструментів для формування критичного мислення у магістрантів – зокрема, застосування Mentimeter, Kahoot, SimSchool, Padlet та інтерактивних Google Workspace-інструментів [149].

Упровадження *blended learning* (змішаного навчання) та *flipped classroom* (перевернутого класу) відкриває нові можливості для самостійного аналізу та колаборації студентів. Саме поєднання цифрових технологій із критичною рефлексією підвищує аналітичну активність здобувачів і сприяє формуванню автономності у навчанні.

Серед інноваційних напрямів модернізації магістерської підготовки виокремлюють *problem-based learning*, *case study*, *research-based learning*, *debate method* та *critical incident technique*. Ці методи орієнтовані на створення навчальних ситуацій, у яких студенти не отримують готових рішень, а самостійно шукають і аргументують відповіді, спираючись на аналіз джерел і колективне обговорення [287; 282].

Важливою тенденцією стає *розвиток педагогічного партнерства*, що передбачає горизонтальні відносини між викладачем і студентом, співтворчість у навчальному процесі. Такий підхід забезпечує не лише демократизацію взаємодії, а й підсилює відповідальність здобувача за власне навчання. Досвід Британської Ради свідчить, що створення спільнот практики, де магістранти аналізують педагогічні кейси, обговорюють альтернативні рішення та оцінюють їх наслідки, значно підвищує рівень критичного мислення [334].

Сучасна педагогічна парадигма вимагає переосмислення ролі викладача магістратури – з носія знань на фасилітатора аналітичного навчання. Це передбачає володіння технологіями постановки відкритих питань, ведення діалогу, організації дискусії та рефлексії. Ключовими якостями викладача нового типу є гнучкість мислення, вміння стимулювати сумнів і підтримувати конструктивну критику.

В Україні ця тенденція поступово втілюється через програми підвищення кваліфікації викладачів у межах ініціатив МОН України, EdEra, Prometheus, а також міжнародних проєктів (наприклад, Erasmus+ DIGI-HE, 2023). Вони сприяють розвитку компетентностей цифрового фасилітатора – педагога, здатного створювати аналітичне освітнє середовище, де критичне мислення є природним способом пізнання.

Досвід європейських університетів свідчить, що ефективне формування критичного мислення у магістрів забезпечується через поєднання чотирьох умов:

- 1) інтеграція критичного мислення в усі дисципліни;
- 2) розвиток дослідницької культури через міждисциплінарні проєкти;
- 3) оцінювання за критеріями аналітичності, аргументованості та саморефлексії;
- 4) залучення студентів до академічних спільнот і міжнародних наукових колаборацій [284].

В українських умовах такі підходи можуть бути реалізовані через створення міжуніверситетських платформ відкритої науки, цифрових лабораторій педагогічних інновацій та освітніх хабів для магістрантів. Перспективним є розвиток електронних портфоліо (*e-portfolio*), які фіксують процес розвитку аналітичних і критичних умінь студента протягом навчання [338].

Розвиток критичного мислення неможливий без формування психологічно безпечного, рефлексивного середовища. Згідно з дослідженнями Дж. Дьюї (*J.Dewey*) [50] та Р. Пола (*R.Paul*) [312; 313], критичне мислення розвивається тоді, коли студент має можливість висловлювати сумніви, ставити запитання, отримувати обґрунтований зворотний зв'язок. Тому перспективою є впровадження рефлексивних практик – портфоліо, щоденників мислення, аналітичних блогів, а також супервізійних груп, де магістранти спільно аналізують педагогічні ситуації.

У межах української освітньої політики варто розвивати систему психолого-педагогічного супроводу здобувачів магістратури, спрямовану на формування емоційної стійкості, упевненості у власних судженнях і толерантності до невизначеності. Це

особливо актуально в умовах воєнних викликів, коли освітнє середовище має компенсувати дефіцит стабільності й довіри.

Підготовка магістрів освіти нового покоління потребує комплексної модернізації, що охоплює:

- оновлення змісту освіти на основі принципів критичної аналітики та доказовості;
- впровадження інтерактивних і дослідницьких форм навчання;
- розвиток цифрових і медіакомпетентностей викладачів і студентів;
- створення відкритих освітніх спільнот і платформ для рефлексії;
- формування культури педагогічного партнерства й академічної доброчесності.

Реалізація цих напрямів сприятиме не лише підвищенню якості підготовки магістрів освіти, а й формуванню критично мислячої спільноти педагогів, здатних відповідально діяти у складних соціальних, інформаційних та морально-етичних контекстах сучасного світу.

Модернізація магістерської освіти в Україні потребує системних змін, спрямованих на інтеграцію критичного мислення як базової професійної компетентності. Аналіз нормативних, методичних і наукових джерел засвідчив, що ефективний розвиток критичного мислення забезпечується лише за умов цілісної взаємодії змістових, організаційних і технологічних компонентів освітнього процесу. Перспективними орієнтирами є впровадження дослідницько-орієнтованого та проблемного навчання, розвиток цифрової й медіакомпетентності, поєднання аналітичної рефлексії з педагогічним партнерством.

Використання медіатехнологій і цифрових середовищ відкриває можливості для формування культури критичного мислення через аналіз, співпрацю й самостійне пізнання. Упровадження таких підходів сприятиме формуванню нової генерації педагогів – компетентних, інтелектуально зрілих, здатних до інноваційного мислення та етичної відповідальності. Отже, критичне мислення стає ключовим інтегративним

показником якості магістерської освіти й орієнтиром подальшої трансформації освітнього середовища в Україні.

Проведений аналіз дав змогу виявити сучасні тенденції, суперечності та потенційні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів освіти в контексті розвитку критичного мислення. Встановлено, що на нормативному рівні Україна орієнтується на європейські стандарти компетентнісної освіти, де критичне мислення визначається ключовою складовою інтелектуальної та професійної зрілості педагога. Водночас у практиці вищої школи зберігається розрив між задекларованими цілями й реальними механізмами формування цієї компетентності.

Основними чинниками, що стримують розвиток критичного мислення, є фрагментарність змісту магістерських програм, недостатня методична готовність викладачів, низька мотивація здобувачів до аналітичного пізнання, а також нерівномірна цифрова готовність освітнього середовища [60; 216; 231]. Разом із тим, тенденції оновлення вищої освіти – зокрема цифровізація, інтеграція медіатехнологій, поширення дослідницьких і проблемно-орієнтованих форм навчання – відкривають нові можливості для формування критично мислячого педагога.

Перспективним напрямом є створення цілісної моделі магістерської підготовки, що базується на поєднанні компетентнісного, андрагогічного, дослідницького й медіаосвітнього підходів. Її реалізація передбачає інтеграцію критичного мислення у всі складники освітнього процесу – від цілей і змісту до оцінювання результатів. Таким чином, розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти стає не лише педагогічним завданням, а й системною умовою підвищення якості освіти та наукового потенціалу вищої школи України.

1.3. Медіатехнології як чинник розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується динамічною цифровізацією, що зумовлює потребу в оновленні підходів до професійної підготовки

педагогів. Процеси глобалізації, інформаційна революція, обумовлена появою мультимедійних інтернет-сервісів, соціальних мереж та мультимедійних месенджерів, найбільше увиразнилася в змінах у засобах масової інформації. Вони супроводжуються процесом, який отримав назву медіаконвергенція. У широкому розумінні терміном конвергенція (від лат. *convergo* – зближаю) в багатьох науках позначають процеси зближення різноманітних явищ у природі та людській діяльності. Як зазначає В. Атланов, медіаконвергенція відображає процес наближення та взаємопроникнення різних видів медіазасобів, що розпочався у другій половині 1990-х років з поширенням інтернет-сервісів, таких, як WWW, відеоблогів, онлайн радіо, тощо [7].

У цьому контексті медіатехнології стають важливим інструментом підвищення ефективності освітнього процесу, засобом розвитку творчого, комунікативного й критичного потенціалу майбутніх магістрів освіти. Використання цифрових та інтерактивних медіа змінює не лише форми передачі знань, а й способи мислення, сприйняття інформації, стиль пізнавальної діяльності здобувачів. Таким чином, медіатехнології постають не просто як технічні ресурси, а як педагогічний чинник розвитку критичного мислення, що сприяє формуванню здатності до аналізу, рефлексії, аргументації та прийняття рішень.

Відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017) [77] та Закону України «Про вищу освіту» (2014) [70], освітній процес має забезпечувати формування у здобувачів здатності використовувати інформаційно-комунікаційні технології, розвивати цифрову компетентність і медіаграмотність як обов'язкові компоненти професійної компетентності педагога. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2016) [103] визначає медіаосвіту як системний процес формування критичного мислення, творчих здібностей і культури спілкування з медіа, підкреслюючи необхідність інтеграції медіаосвітніх елементів у програми підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що у світовій практиці медіатехнології розглядаються як каталізатор розвитку критичного мислення, громадянської активності

та медіаграмотності [294; 310]. Р. Хоббс (*R.Hobbs*) визначає медіаосвіту як основу демократичного суспільства, оскільки вона навчає людину «бачити світ через різні інформаційні лінзи» та критично осмислювати зміст медіа [294]. П. Міхалідіс (*P.Mihailidis*) наголошує, що взаємодія з цифровими медіа створює простір для рефлексії, самовираження та відповідального використання інформації, що безпосередньо корелює з розвитком критичного мислення майбутніх педагогів [310].

У вітчизняних дослідженнях медіатехнології трактуються як ефективний засіб розвитку когнітивної активності, аналітичного мислення та комунікативної культури здобувачів вищої освіти [205; 90; 47; 35; 63;87; 149179; 202].

Отже, впровадження медіатехнологій у професійну підготовку майбутніх магістрів освіти постає не лише вимогою цифрової епохи, а й дидактично обґрунтованою необхідністю. Вони забезпечують перехід від репродуктивних до продуктивних форм навчання, орієнтованих на рефлексивне мислення, інтерактивну взаємодію, міждисциплінарність і розвиток здатності приймати самостійні рішення. Критичне мислення, у цьому контексті, розглядається як інтегративний результат медіаосвіти, що поєднує знання, цінності та технологічні навички майбутнього педагога.

Поняття медіатехнології посідає центральне місце у сучасному педагогічному дискурсі, однак у науковій літературі воно трактується неоднозначно. У найзагальнішому значенні медіатехнології охоплюють сукупність інструментів, методів і цифрових засобів, за допомогою яких здійснюється передавання, створення, опрацювання та інтерпретація інформації в освітньому середовищі. У контексті професійної підготовки майбутніх магістрів освіти медіатехнології виступають не лише технічним, а передусім педагогічним феноменом, що інтегрує технічні, комунікаційні, психологічні й дидактичні компоненти в єдину систему формування компетентностей.

Етимологічно термін медіа (лат. *medium* – посередник, середовище) акцентує ідею посередництва між джерелом та реципієнтом інформації. Сучасні лінгвістичні та педагогічні інтерпретації поняття розкривають його як багаторівневий феномен: 1) засоби масової комунікації, які забезпечують створення й поширення інформації (друк,

телебачення, інтернет, соціальні мережі) [197]; 2) середовище соціальної взаємодії, де здійснюється конструювання знань, смислів і цінностей [92]; 3) медіа – вебсайти або інші джерела інформації, що передають, зберігають та відтворюють інформацію, що впливає на громадську думку [204]. Саме другий підхід є концептуально значущим для педагогічної науки, оскільки підкреслює роль медіа як освітнього простору розвитку мислення та рефлексії.

Зважаючи на різноманітність визначень у довідкових джерелах, ми долучаємося до висновку вчених щодо розуміння медіа, зокрема, як: 1) каналів передачі інформації – преса, радіо, телебачення, Інтернет, нові медіа і т. ін., посередництвом яких передається закодована в тій чи тій знаковій системі інформація; 2) середовища, медіатизованих сфер суспільного життя – економіки, політики, освіти, медицини тощо. Перше значення увиразнює інструментально-технологічну роль медіа, друге – соціальний контекст їх функціонування [90].

Для контексту нашого дослідження важливими є погляди вітчизняних вчених на медіаосвіту, які інтегрують її розуміння як процесу розвитку особистості за допомогою і на матеріалі медіа з метою формування культури спілкування з медіа, креативних, комунікативних умінь, критичного мислення тощо, так і передбачають готовність до опанування медіаобладнання та використання можливостей медіа в освітньому процесі. Погоджуємося з О. Ішутіної, яка визначає медіаосвіту як цілеспрямований педагогічний процес навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти на основі аналітичного вивчення та створення різних видів медіапродуктів, спрямований на загальноінтелектуальний розвиток, формування критичного мислення, творчих здібностей, підготовку особистості до активної, ефективної та безпечної взаємодії з інформаційним середовищем сучасного медіапростору, виховання соціальної та технологічної відповідальності, поваги до різноманітності культур та етичних норм в умовах міжкультурної комунікації. Медіаосвіта спрямована на формування медіаграмотності із подальшим розвитком медіакомпетентності та медіакультури особистості [90].

Аналіз тлумачень сутності феномену медіаосвіти вітчизняними дослідниками дозволяє говорити про паралельне функціонування розумінь медіаосвіти як вивчення медіа і навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта пов'язана з усіма видами медіа (друкованими і графічними, звуковими, екранними тощо) і різними технологіями; вона дає можливість зрозуміти, як масова комунікація використовується в суспільстві, розвинути навички використання медіа для комунікації з іншими людьми, формує вміння аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; визначати джерела медіатекстів; інтерпретувати медіатексти, визначати цінності, поширювані медіа; добирати відповідні медіа для створення і поширення власних медіатекстів, зацікавлення аудиторії; отримати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для продукування.

Поняття медіаосвіта в українських дослідженнях [90; 149; 235] визначається як системний і безперервний процес формування здатності особистості аналізувати, критично осмислювати та створювати медіапродукти, а також усвідомлено взаємодіяти з інформаційним простором. Вона спрямована на розвиток медіаграмотності – здатності ідентифікувати джерела інформації, розпізнавати маніпулятивні технології, формулювати незалежні судження та оцінювати достовірність фактів. У більш широкій перспективі результатом медіаосвіти є становлення медіакомпетентності, що поєднує знання про медіа, практичні навички роботи з ними, етичні норми їх використання та культуру інформаційної взаємодії [103].

Медіатехнології, у цьому контексті, є практичним виміром медіаосвіти – інструментом реалізації її цілей у навчальному процесі. Вони забезпечують створення освітнього середовища, у якому поєднуються когнітивна активність, аналітичне мислення, рефлексія та комунікація. Як зазначає Р. Хоббс (*R.Hobbs*), технологічна компетентність без критичного мислення призводить до «технічного конформізму», коли користувач споживає інформацію без її аналізу. Тому ключовим завданням сучасного педагога є перехід від засвоєння цифрових навичок до розвитку критичної культури роботи з медіа [294]. Подібну позицію відстоює і Х. Мартенс (*H.Martens*),

наголошуючи, що медіаосвіта має формувати не лише інформаційні, а й соціальні компетенції, пов'язані з громадянською відповідальністю, етикою та рефлексією [308].

Теоретико-методологічними засадами дослідження процесу запровадження медіатехнологій у професійну підготовку майбутніх магістрів освіти стали фундаментальні праці вітчизняних науковців із проблем цифрової трансформації та цифровізації освіти [15; 109; 143; 144; 49; 158; 21; 23; 226].

Окремий теоретичний блок становлять праці українських дослідників з медіаосвіти, медіаграмотності та інфомедійної грамотності як освітнього підґрунтя використання медіатехнологій [136; 28; 10; 33; 62; 193].

Методичні підходи до інтеграції медіатехнологій/цифрових інструментів у підготовку майбутніх педагогів і магістрів освіти спираються на напрацювання вітчизняних науковців [56; 63; 90; 92; 108; 165; 234; 235].

Дослідження з проблеми організації медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів репрезентовано в працях українських учених, у яких обґрунтовано теоретичні засади, моделі, педагогічні умови та методичний інструментарій запровадження медіаосвітніх технологій у систему вищої педагогічної освіти [154; 136; 103; 13; 33; 29; 55; 94; 66; 235; 63; 186; 188; 146; 201].

Методичні аспекти організації медіаосвітнього середовища та впровадження медіатехнологій у закладах вищої освіти обґрунтовано у працях вітчизняних вчених [235; 90; 92; 193; 36].

Наукові доробки медіапедагогів і медіапсихологів становлять вагоме підґрунтя для осмислення сутності, структури та механізмів функціонування медіаосвіти, медіаграмотності й медіакультури особистості. Теоретичні засади медіапедагогіки, медіадидактики та медіаосвітніх технологій розкрито у численних працях науковців [154; 136; 28; 10; 13; 33; 188; 235; 63].

Соціально-психологічні та медіапсихологічні аспекти впливу медіа на розвиток особистості, формування медіакультури, критичного ставлення до інформації та

ціннісних орієнтацій висвітлено у працях, що розкривають міжгалузеві дослідження [10; 197; 310; 293; 281].

Проблематика медіаграмотності як складової цифрової компетентності, розвитку інфомедійної грамотності та протидії дезінформації в освітньому середовищі є предметом дослідження у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі [62; 234; 193; 310; 335; 336].

Ґрунтовне розуміння сутності медіаосвіти наближає нас до визначення медіатехнологій як способів і засобів спільної взаємодії учасників освітнього процесу задля досягнення визначеної мети професійної підготовки майбутніх магістрів освіти. Важливо зазначити, що ми бачимо медіатехнології не лише як набір сучасних девайсів та медіа-ресурсів, а розуміємо їх як елемент педагогічних технологій, що має на меті підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх магістрів освіти за рахунок:

- проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки магістра освіти та з урахуванням концептуальних засад медіаосвіти, як-от формування медіаграмотності із подальшим розвитком медіакомпетентності та медіакультури особистості;
- планування освітнього процесу, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, – досягнення необхідного результату;
- перенесення акценту в освітньому процесі з викладання на спрямоване формування визначених компетентностей шляхом вивчення медіа та навчання за допомогою медіа.

Остання теза потребує більш глибокого обґрунтування. Зокрема, процес вивчення медіа під час професійної підготовки майбутніх магістрів освіти доцільно характеризувати як інтегративний, міждисциплінарний та компетентнісно-орієнтований компонент освітнього процесу, спрямований на формування цифрової, інформаційної та

медіакомпетентності, що є складовою сучасної професійної компетентності педагога. Вивчення медіа не відбувається ізольовано, а поєднується з вивченням педагогіки, методики навчання, психології, інформатики, філософії освіти тощо. Такий підхід дозволяє майбутнім магістрам усвідомити роль медіа в сучасному освітньому середовищі, інтегрувати медіаінструменти у викладацьку практику. Водночас, вивчення медіа охоплює знання з комунікації, журналістики, соціології, ІТ-технологій, дидактики. Це дозволяє формувати цілісне уявлення про медіа як соціальний феномен і як дидактичний інструмент. Важливим контекстом вивчення медіа є компетентнісна орієнтація, що передбачає наголошення акцентів на формування конкретних компетентностей: цифрової компетентності, медіакомпетентності, інформаційної грамотності та ін. Проектна та практична спрямованість вивчення медіа дозволяє розвинути навички розроблення медіауроків; створення власних освітніх медіапродуктів (відео, подкастів, блогів); аналізу медіатекстів і маніпуляцій; моделювання медіакомунікації в освітньому процесі. Особливого значення набуває ціннісно-світоглядний вимір процесу вивчення медіа у освітньому процесі майбутніх магістрів освіти з акцентами на розвиток критичного мислення; формування громадянської позиції; розуміння етичних аспектів використання медіа в освіті; протидію дезінформації й маніпуляціям у цифровому просторі.

Західні науковці також розвивають цю ідею. Х. Гомес-Галан (*J. Gómez-Galán*) пропонує розуміти медіаосвіту як «метатеоретичну парадигму цифрової грамотності», що інтегрує технологічний, гуманістичний і культурний виміри освіти. Він підкреслює, що медіатехнології не лише передають інформацію, а створюють умови для її критичного осмислення, міжособистісної взаємодії та соціального навчання. У цьому сенсі вони стають засобом формування інтелектуальної автономії здобувача – його здатності аргументовано мислити, робити висновки та приймати відповідальні рішення [290].

Таким чином, медіатехнології в освітньому контексті мають подвійний характер: з одного боку, вони виступають технічним інструментом реалізації навчального

процесу, з іншого – когнітивно-ціннісним чинником, що впливає на розвиток критичного мислення, медіаграмотності та громадянської свідомості. Їхнє ефективне застосування потребує методологічної інтеграції – поєднання цифрових засобів, педагогічних стратегій та рефлексивних практик, спрямованих на формування сучасного педагога, здатного діяти в умовах інформаційного суспільства.

У сучасному інформаційному суспільстві медіатехнології постають не лише технічним інструментом організації освітнього процесу, а й потужним засобом розвитку когнітивних, комунікативних і соціальних компетентностей здобувачів. Залучення медіа у підготовку майбутніх магістрів освіти створює умови для переорієнтації навчання з репродуктивного на конструктивно-творчий тип, що стимулює формування критичного мислення, аналітичності, рефлексії та здатності до самостійного прийняття рішень.

Критичне мислення в освітньому процесі формується через діяльність, яка передбачає аналіз і оцінку інформації, формулювання аргументованих суджень, уміння розрізняти факти й інтерпретації. Медіатехнології забезпечують такі когнітивні умови через доступ до багатоканальної інформації, інтерактивну взаємодію, міждисциплінарний контекст і рефлексивний характер навчання.

Використання медіа як освітнього інструменту дозволяє студентам активно занурюватися в інформаційний простір, порівнювати різні джерела даних, аналізувати інформаційні повідомлення та робити власні висновки. За спостереженням Х. Гомес-Галана (*J. Gómez-Galán*), взаємодія з медіаконтентом у навчальному процесі розвиває здатність мислити аналітично, відрізняти достовірну інформацію від маніпулятивної та формувати незалежні судження – базові прояви критичного мислення [290]. Подібні висновки подає і П. Міхайлідіс (*P. Mihailidis*), який вважає, що цифрові медіа розширюють простір критичної рефлексії, адже навчають здобувачів «жити в інформаційному середовищі, а не лише користуватися ним» [310].

З позицій українських дослідників використання медіатехнологій у процесі підготовки педагогів розглядається як інструмент формування здатності до критичного аналізу інформації, її інтерпретації з урахуванням аксіологічних орієнтирів, соціальних

норм і професійно-педагогічної етики. Такий підхід обґрунтовано у працях, присвячених розвитку медіакультури, медіаграмотності та професійної рефлексії майбутнього вчителя [154; 136; 28; 10; 235; 63; 90; 248].

Акцент на етичному вимірі медіаосвіти, відповідальному використанні медіаресурсів і розвитку інформаційної культури майбутнього педагога простежується у низці досліджень [110; 188; 13; 186; 53; 132].

Застосування мультимедійних курсів, відеокейсів, навчальних подкастів, інтерактивних презентацій, а також цифрових платформ для обговорення й зворотного зв'язку (Padlet, Mentimeter, Kahoot та ін.) у професійній підготовці майбутніх педагогів розглядається українськими дослідниками як засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку навчальної мотивації та формування навичок колаборації, аналізу й синтезу інформації [143; 6; 108; 165; 62].

У працях, присвячених цифровізації освітнього середовища, підкреслюється, що інтерактивні медіаінструменти створюють умови для діяльнісного та проблемно-орієнтованого навчання, забезпечують зворотний зв'язок і сприяють переходу від репродуктивної до рефлексивної моделі засвоєння знань [109; 15; 49; 178; 234].

У такому освітньому середовищі медіа постають не лише каналом трансляції знань, а інтегрованим середовищем досвіду, у межах якого майбутній педагог набуває здатності критично осмислювати інформаційні потоки, аналізувати зміст і джерела повідомлень, оцінювати аргументацію, логіку, ціннісні акценти та потенційні соціальні наслідки поширення інформації [154; 136; 28; 173; 230].

Медіатехнології у професійній підготовці майбутніх педагогів розглядаються українськими дослідниками як засіб розвитку рефлексивних умінь, що становлять основу критичного мислення. Залучення студентів до аналізу медіатекстів, інтерпретації інформації, порівняння позицій і джерел сприяє формуванню здатності до усвідомленого оцінювання змісту та контексту повідомлень [154; 136; 28; 10; 235].

Створення власних медіапродуктів (навчальних відео, блогів, подкастів, цифрових проєктів) у межах освітнього процесу визначається як діяльнісний механізм формування

рефлексії, самооцінювання й відповідального ставлення до інформації. Такий підхід обґрунтовано в працях, присвячених медіадидактиці та розвитку професійної медіакультури майбутнього педагога [63; 90; 92; 264].

У контексті розвитку критичного мислення рефлексія трактується як здатність усвідомлювати власні цінності, позицію та способи міркування, розглядати проблему з різних точок зору, прогнозувати наслідки рішень і здійснювати самооцінку результатів діяльності [173; 230; 176; 246].

Таким чином, взаємодія з мультимедійними матеріалами, критичний аналіз медіатекстів і продукування власного медіаконтенту виступають не лише інструментами навчання, а механізмами формування рефлексивної позиції майбутнього педагога як ключової ознаки зрілого критичного мислення.

У дослідженнях українських авторів доведено, що застосування цифрових навчальних платформ, мультимедійних симуляцій і гейміфікаційних інструментів у процесі підготовки магістрів освіти сприяє формуванню вмінь аргументувати власну позицію, аналізувати професійні ситуації, оцінювати альтернативні рішення та приймати обґрунтовані педагогічні рішення [114].

У контексті цифровізації освітнього процесу підкреслюється, що інтерактивні середовища, симуляційні моделі та гейміфіковані завдання активізують пізнавальну діяльність, стимулюють аналітичне мислення, розвивають креативність і здатність до самостійного прийняття рішень, що розглядається як ознака професійної зрілості майбутнього педагога [143; 6; 49].

Використання медіатехнологій у навчальному процесі, зокрема цифрових платформ і мультимедійних ресурсів, сприяє підвищенню ефективності викладання, розвитку комунікативних, когнітивних і творчих здібностей здобувачів освіти, а також моделюванню умов, максимально наближених до реальних професійних ситуацій, що є важливим чинником підготовки компетентних фахівців [114; 235; 63].

Таким чином, впровадження медіатехнологій у професійну підготовку майбутніх магістрів освіти є важливим завданням, яке відповідає сучасним освітнім стандартам та сприяє формуванню необхідних професійних компетентностей у майбутніх педагогів.

Актуальність підготовки майбутніх магістрів освіти, здатних ефективно організовувати навчальний процес у сучасному інформаційному освітньому середовищі, невинно зростає. З огляду на швидкий розвиток цифрових технологій та всебічного доступу до інформації, ключовими вимогами до майбутніх педагогів стає вміння застосовувати медіатехнології у професійній діяльності, адаптувати методи викладання до потреб здобувачів освіти та використовувати інноваційні цифрові ресурси для навчання, виховання та їхнього розвитку. Це питання перебуває у фокусі науково-педагогічних досліджень та є предметом активного суспільного обговорення. Дослідники процесу професійної підготовки здобувачів у межах предмета власного дослідження презентують різноманітні підходи до розуміння сутності медіатехнологій та їх впровадження у процес професійної підготовки різноманітних фахівців. Водночас специфіка підготовки майбутніх магістрів освіти потребує визначення сутності та обґрунтування методичних засад застосування медіатехнологій у освітньому процесі здобувачів магістерського ступеня освіти.

З іншого боку, навчання за допомогою медіа є більш прикладним процесом та передбачає використання різноманітних медіаінструментів (аудіо, відео, інтерактивного контенту, цифрових платформ, візуалізацій) для:

- унаочнення навчального матеріалу;
- моделювання педагогічних ситуацій;
- активного залучення студентів до освітнього процесу;
- розвитку критичного мислення, комунікативних та рефлексивних умінь;
- формування навичок цифрової грамотності й медіакультури.

Навчання за допомогою медіа майбутніх магістрів освіти – це інноваційний вектор професійної підготовки, що:

- поєднує традиційні педагогічні підходи з можливостями цифрового середовища;
- сприяє інтеграції педагогіки, ІКТ і медіаграмотності;
- відповідає викликам цифровізації освіти та вимогам сучасного ринку праці.

Професійна підготовка майбутніх магістрів освіти за допомогою медіатехнологій має ґрунтуватися на педагогічній доцільності, відповідності навчальним цілям, рівні цифрової компетентності здобувачів освіти, а також технічних можливостях закладу вищої освіти. Ключовими критерії такого вибору є обґрунтовані положеннями педагогічної науки та сучасних освітніх стандартів, як-от:

- дидактична доцільність: відповідність навчальній меті, змісту дисципліни та результатам навчання; забезпечення активної когнітивної діяльності студентів; сприяння розвитку критичного мислення, рефлексії та творчості;
- змістова релевантність: відповідність змісту медіа-ресурсу фаховій підготовці магістра освіти; наявність науково обґрунтованої, коректної інформації; врахування специфіки предмету (наприклад, методика навчання у вищій школі вимагає імітаційних моделей, інтерактивних лекцій, мікрОВикладання);
- технологічна зручність і доступність: (простота у використанні (user-friendly інтерфейс); можливість доступу в умовах дистанційного або змішаного навчання; сумісність з інформаційно-освітнім середовищем ЗВО (Moodle, Google Classroom, MS Teams тощо);
- педагогічна інтерактивність: забезпечення зворотного зв'язку між здобувачем і викладачем; наявність інструментів для взаємодії (чати, форуми, віртуальні дошки); сприяння колаборації (групова робота, спільне редагування);
- мотиваційний потенціал: залучення уваги студентів, підвищення інтересу до навчання; використання ігрових елементів, анімації, відео та аудіо, візуалізацій; можливість реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії;

- оцінка ефективності: впроваджені медіатехнології мають сприяти досягненню чітко визначених результатів навчання; передбачають можливість моніторингу успішності й самооцінювання (тести, інтерактивні завдання, електронні портфоліо).
- безпека та етика використання: відповідність етичним, авторським, безпековим нормам; відсутність шкідливого контенту, дотримання політик конфіденційності.

Критерії вибору медіатехнологій мають формувати систему педагогічно обґрунтованих підходів, яка дозволяє не лише урізноманітнити форми й засоби навчання, а й оптимізувати професійну підготовку магістрів освіти відповідно до потреб цифрового суспільства та вимог сучасної вищої школи.

У професійній підготовці майбутніх магістрів освіти доцільно застосовувати різні типи медіатехнологій, залежно від цілей та етапів освітнього процесу. Так, на етапі мотивації та орієнтації в навчанні з метою активізації пізнавального інтересу, формування внутрішньої мотивації до навчання доцільними медіатехнологіями можуть стати: відеолекції та мотиваційні відеоролики, інтерактивні презентації (Prezi, Canva), професійні подкасти (інтерв'ю з педагогами, експертами), VR/AR технології для віртуального знайомства з освітнім середовищем.

На етапі формування знань та умінь з метою кращого засвоєння теоретичного матеріалу, набуття фахових знань до найбільш продуктивних медіатехнологій можна віднести мультимедійні курси (MOOCs, e-learning платформи), цифрові симулятори та тренажери для педагогічних ситуацій, інтерактивні онлайн-підручники та цифрові кейси, анімаційні пояснення складних тем.

У процесі формування навичок практичного застосування знань у фаховій підготовці майбутніх магістрів освіти рекомендовано використовувати медіапроекти (створення відеоуроків, подкастів, блогів); навчальні відеоаналізи (аналіз фрагментів занять); цифрові платформи співпраці (Padlet, Miro, Google Jamboard); використання LMS (Moodle, Google Classroom, Edmodo) для ведення курсу.

Під час рефлексії та саморозвитку з метою оцінки досягнень, усвідомлення рівня професійного зростання ефективним може бути використання електронних портфоліо (Mahara, Google Sites), цифрових щоденників, блогів для рефлексії, інтерактивних тестів та самооцінювання (Kahoot!, Quizizz, Mentimeter), онлайн-опитування та анкетування для зворотного зв'язку.

На етапі дослідницької та інноваційної діяльності задля розвитку наукового мислення та участі у дослідженнях важливо опанувати роботу у цифрових бібліотеках та базах даних (Google Scholar, ERIC, ResearchGate), з програмами для обробки даних (SPSS, MAXQDA, Excel), на платформах для презентації наукових результатів (Powtoon, Loom, YouTube), з використанням цифрових журналів, наукові блогів.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що медіатехнології виступають потужним чинником розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти, оскільки забезпечують:

- інформаційно-аналітичний аспект – доступ до різноманітних джерел, можливість порівняльного аналізу, перевірки достовірності фактів;
- когнітивно-рефлексивний аспект – розвиток уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати інформацію, формувати судження;
- комунікативно-соціальний аспект – взаємодію, діалог, колаборацію в освітньому середовищі;
- аксіологічний аспект – формування цінностей відповідального ставлення до інформації, етичного використання медіа, толерантності та громадянської позиції.

Таким чином, медіатехнології виступають не допоміжним інструментом навчання, а чинником інтеграції знань, мислення та дії. Вони розвивають критичне мислення як ключову компетентність сучасного педагога, що здатен ефективно функціонувати в умовах інформаційної насиченості, цифрових ризиків і постійних соціальних трансформацій.

Аналіз теоретичних і практичних підходів до використання медіатехнологій у вищій педагогічній освіті дозволяє констатувати, що вони виступають ключовим

чинником формування критичного мислення майбутніх магістрів освіти. У сучасному освітньому просторі медіатехнології не обмежуються функцією технічного інструменту чи каналу передачі інформації – вони є засобом створення нового когнітивного середовища, у якому відбувається становлення особистості, здатної до аналітичного, самостійного та рефлексивного мислення.

Використання медіа у професійній підготовці педагогів розширює межі традиційної дидактики, переводячи освітній процес у площину міждисциплінарної взаємодії, інтерактивності та пізнавальної автономії. Медіатехнології створюють умови для формування критичного мислення через залучення здобувачів до аналізу інформаційних потоків, оцінювання достовірності даних, формулювання власних суджень і рішень. Саме тому вміння працювати з медіа – від пошуку та перевірки фактів до створення власного медіаконтенту – стає основою розвитку аналітичної та громадянської компетентності педагога.

Теоретичний аналіз доводить, що поняття медіатехнології інтегрує у собі технологічний, комунікативний і педагогічний аспекти. З одного боку, це система технічних засобів, що забезпечує опрацювання інформації, з іншого – складова педагогічної технології, зорієнтована на розвиток критичної культури мислення. Медіатехнології реалізують ідею навчання через пізнання, діалог і творчість, сприяючи переходу від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Їхній освітній потенціал полягає у формуванні здатності осмислювати, оцінювати, трансформувати інформацію та нести особисту відповідальність за її використання.

Наукові позиції зарубіжних дослідників [293; 310; 315; 281; 312; 313; 287; 291] і вітчизняних учених [154; 136; 28; 173; 230; 235; 246] узгоджуються у твердженні, що медіаосвіта виступає теоретико-методологічною основою розвитку критичного мислення в умовах цифрового суспільства.

У межах цієї парадигми медіатехнології розглядаються не лише як інструменти передачі інформації, а як середовище формування інформаційної, комунікативної, когнітивної та аксіологічної складових критичного мислення. Через аналіз медіатекстів,

інтерпретацію повідомлень, виявлення маніпулятивних стратегій та оцінювання достовірності джерел забезпечується розвиток уміння ставити запитання, бачити альтернативні інтерпретації фактів, зіставляти позиції, аргументувати висновки та прогнозувати наслідки рішень.

Таким чином, медіаосвіта, інтегрована в професійну підготовку педагогів, формує здатність діяти раціонально, етично й відповідально у складному інформаційному середовищі, поєднуючи когнітивний аналіз із ціннісним осмисленням змісту та соціальних наслідків інформації.

У професійній підготовці майбутніх магістрів освіти медіатехнології стають інтеграційним полем, у якому поєднуються когнітивні, технологічні та ціннісні компоненти педагогічної діяльності. Їхнє впровадження забезпечує реалізацію ключових дидактичних принципів – активності, самостійності, рефлексивності, проблемності, інтерактивності. Відтак медіатехнології не лише оптимізують освітній процес, а й створюють умови для формування нового типу педагогічного мислення – критичного, аналітичного, інноваційного.

Отже, медіатехнології у підготовці майбутніх магістрів освіти є не допоміжним ресурсом, а стратегічним компонентом модернізації педагогічної освіти. Вони сприяють становленню компетентного, креативного, відповідального фахівця, здатного критично осмислювати інформацію, діяти в умовах невизначеності та спрямовувати освітній процес на формування мислення XXI століття.

Висновки до першого розділу

Проведене теоретико-методологічне дослідження проблеми розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засвідчує, що цей феномен є однією з базових характеристик інтелектуальної та професійної зрілості педагога.

Критичне мислення визначається як здатність особистості усвідомлено, обґрунтовано й самостійно аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, приймати зважені рішення, прогнозувати наслідки власних дій і виявляти відкритість до нових

ідей. У сучасному освітньому дискурсі критичне мислення трактується як наскрізна компетентність, що пронизує всі рівні професійної підготовки та є основою формування здатності діяти в умовах невизначеності, інформаційного перевантаження й ціннісного плюралізму.

Професійна підготовка майбутніх магістрів освіти в Україні, згідно із Законами «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014), зорієнтована на формування комплексу компетентностей, що забезпечують їхню здатність до інноваційної, дослідницької й управлінської діяльності. Проте результати аналізу освітніх програм, наукових публікацій і практики підготовки педагогічних кадрів засвідчили наявність низки суперечностей між запитами суспільства на критично мислячих фахівців і реальними можливостями освітнього середовища вищої школи.

Одним із найбільш продуктивних напрямів вирішення означеної проблеми виступає впровадження медіатехнологій у професійну підготовку майбутніх педагогів. Медіатехнології в сучасній науці розглядаються не лише як інструменти подання та передачі інформації, а як цілісна педагогічна система, що інтегрує дидактичні, когнітивні, комунікативні та ціннісні функції. Доведено, що медіатехнології у підготовці магістрів освіти забезпечують взаємозв'язок когнітивного, діяльнісного та ціннісного аспектів навчання. Вони активізують пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативної культури, рефлексивності, уміння ставити проблеми та знаходити нестандартні рішення.

Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти є результатом інтеграції трьох взаємопов'язаних складників: когнітивно-змістового (оволодіння методами аналізу, оцінювання та аргументації), процесуально-діяльнісного (застосування медіатехнологій у рефлексивно-дослідницькій діяльності) та ціннісно-мотиваційного (усвідомлення соціальної значущості критичного мислення, формування відповідального ставлення до інформації). Збалансоване поєднання цих складників забезпечує становлення компетентного, самостійного, інноваційно орієнтованого педагога, здатного до постійного саморозвитку в інформаційному суспільстві.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що критичне мислення в освітньому процесі магістратури є системоутворювальною компетентністю, розвиток якої визначає якість професійної підготовки педагогічних кадрів. Її формування можливе лише за умови переорієнтації освітнього процесу з репродуктивної моделі навчання на дослідницько-аналітичну, інтерактивну й медіаосвітню, у центрі якої перебуває активна, мисляча, відповідальна особистість. У цьому контексті медіатехнології постають як ефективний педагогічний засіб і водночас як середовище реалізації принципів особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного навчання. Вони забезпечують умови для цілісного розвитку мислення, сприяють переходу від інформаційного споживання до критичного осмислення й творчого вироблення знань.

Таким чином, результати першого розділу створюють концептуальну основу для подальшого наукового пошуку – розроблення моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Виявлені закономірності та теоретичні положення окреслюють методологічні орієнтири експериментальної перевірки ефективності медіаосвітнього підходу, що визначатиме зміст наступного етапу дослідження.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях: 238; 240; 242.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Методологічні основи розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти

Сучасний етап розвитку освіти характеризується масштабною цифровою трансформацією, що радикально змінює способи доступу до інформації, форми комунікації та структуру пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. У цих умовах особливої ваги набуває проблема формування критичного мислення майбутніх магістрів освіти, здатних не лише ефективно сприймати й аналізувати інформаційні потоки, але й застосовувати здобуті знання для ухвалення обґрунтованих рішень, вирішення професійних та суспільних завдань. Критичне мислення виступає ключовою складовою педагогічної компетентності, що забезпечує науковість, автономність і відповідальність у професійній діяльності викладача [110; 173; 230; 195; 235; 312; 313].

Розвиток критичного мислення безпосередньо пов'язаний із сучасними освітніми тенденціями, насамперед – упровадженням медіатехнологій, які стають засобом трансформації дидактичного простору. Медіаосвітня парадигма передбачає інтеграцію інформаційних і комунікаційних технологій у навчальний процес з метою не лише підвищення ефективності засвоєння знань, але й формування у студентів здатності до аналізу, оцінювання та критичного осмислення медіаконтенту [273; 293]. Застосування медіатехнологій у професійній підготовці магістрів освіти створює нові можливості для розвитку критичного мислення через візуалізацію знань, інтерактивність, мережеву колаборацію, симуляції професійних ситуацій та міждисциплінарну взаємодію [320].

Методологічний підхід до розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в українських дослідженнях визначається як системна інтеграція когнітивного, діяльнісного, комунікативного та рефлексивного компонентів у межах цілісної

педагогічної системи, що спирається на гуманістичну, конструктивістську та компетентнісну парадигми [26; 183; 173; 230; 121].

У цьому контексті критичне мислення розглядається не як ізольована інтелектуальна здатність, а як інтегральна характеристика професійної підготовки, що формується через поєднання аналітичної діяльності, комунікативної взаємодії, рефлексії та практичного застосування знань у змодельованих і реальних педагогічних ситуаціях.

Актуальність дослідження методологічних засад розвитку критичного мислення зумовлена кількома ключовими факторами. По-перше, глобальні інформаційні потоки та медіаконтент стають головним джерелом знань, що потребує від педагога високого рівня медіаграмотності та критичного сприйняття. По-друге, нові цифрові інструменти трансформують традиційні моделі навчання, надаючи педагогічній діяльності ознак інтерактивності, персоналізації та міждисциплінарності. По-третє, формування критичного мислення через медіатехнології є не лише освітнім завданням, а й суспільною потребою – чинником забезпечення демократичної культури, громадянської відповідальності та стійкості до маніпуляцій [340;315].

У цьому контексті особливої ваги набуває визначення теоретико-методологічних основ, що забезпечують цілісність і наукову обґрунтованість процесу розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти.

Філософсько-гуманістичні орієнтири спираються на ідеї автономії мислення, відповідальності суб'єкта пізнання та цінності особистісного розвитку [298; 300; 314; 110; 230; 173]. У межах цієї традиції критичне мислення трактується як здатність до самостійного судження, морально відповідального вибору й усвідомленого ставлення до соціальної реальності.

Психолого-педагогічні засади розвитку критичного мислення ґрунтуються на положеннях про закономірності формування когнітивних і рефлексивних умінь [316; 291; 287; 176; 246; 173]. У цих працях критичне мислення розглядається як інтеграція аналітичних операцій, рефлексії та оцінювання аргументів.

Дидактичні підходи до інтеграції медіатехнологій у навчальний процес розроблено в межах медіапедагогіки та цифрової дидактики [154; 136; 28; 235; 90; 143]. Вони обґрунтовують використання медіатекстів, цифрових платформ і мультимедійних ресурсів як засобів розвитку аналітичного мислення, аргументації та рефлексії.

Компетентнісна модель підготовки магістрів освіти визначає критичне мислення як інтегральну професійну компетентність, що забезпечує здатність до науково обґрунтованого прийняття педагогічних рішень, відповідального використання інформації та професійної автономії [140; 110; 120].

Таким чином, поєднання філософсько-гуманістичних, психолого-педагогічних, дидактичних і компетентнісних засад створює методологічно цілісну основу для розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах цифрової трансформації освітнього середовища.

Визначення цих засад створює підґрунтя для побудови цілісної моделі розвитку критичного мислення засобами медіатехнологій, яка інтегрує сучасні педагогічні теорії, цифрові інструменти та методики навчання. Саме на основі цього методологічного каркасу можливе подальше проектування змістового, процесуального та технологічного компонентів дослідження.

Філософсько-гуманістичні засади розвитку критичного мислення ґрунтуються на визнанні людини як найвищої цінності освітнього процесу, суб'єкта пізнання та саморозвитку. Ці орієнтири визначають гуманістичний вектор сучасної педагогіки, який спрямований на формування автономної, відповідальної, критично мислячої особистості, здатної до рефлексії, творчості та морального вибору. У філософії освіти ця позиція виражена в ідеї «освіти як самотворення» (self-formation), що відображає перехід від парадигми передавання знань до парадигми розвитку особистісного досвіду, мислення й духовності [290].

Критичне мислення в гуманістичному контексті розглядається не лише як інтелектуальна навичка, але як прояв зрілості особистості, що поєднує когнітивну, етичну та екзистенційну складові. На думку П. Фасіоне (*P. Facione*), критичне мислення

та критична свідомість (*conscientização*) пов'язані з емансипацією особистості через освіту й прaxis: людина перестає бути об'єктом впливів і утверджується як суб'єкт історичних змін [287]. Подібної позиції дотримуються й сучасні представники гуманістичної філософії освіти, які підкреслюють, що розвиток критичного мислення спрямований на формування здатності до морального судження, емпатії та толерантності в багатокультурному й інформаційно насиченому світі [340; 315].

Гуманістичний підхід передбачає взаємозв'язок раціонального та етичного аспектів мислення. У процесі професійної підготовки майбутніх магістрів освіти це означає формування не лише здатності аналізувати інформацію, а й уміння оцінювати її з позицій соціальної відповідальності, академічної доброчесності, гуманістичних цінностей. За С. К'єркегордом (*S. Kierkegaard*) [300] і М. Бубером (*M. Buber*) [271], критичне мислення неможливе без усвідомлення особистісної позиції суб'єкта – його відповідальності перед собою та суспільством. Саме тому гуманістична основа підготовки магістрів освіти включає розвиток рефлексивності, моральної зрілості й самопізнання як передумов критичної діяльності мислення.

У філософії ХХ-ХХІ століття розвиток критичного мислення пов'язується з ідеєю автономії та свободи людини. І. Кант (*I. Kant*) пов'язував самостійність мислення з автономією розуму та відповідальністю морального вибору, наголошуючи на принципі *sapere aude* – «май сміливість користуватися власним розумом» [298]. У сучасних умовах цифрової цивілізації цей принцип набуває нового змісту: автономність мислення вимагає критичного ставлення до інформаційних потоків, уміння протистояти маніпулятивним медіавпливам і формувати власну позицію [293; 310].

Філософсько-гуманістичний підхід до розвитку критичного мислення через медіатехнології спирається також на концепцію діалогу як форми істинного пізнання, відповідно до якої мислення розвивається у спілкуванні, у взаємодії «Я» та «Іншого», де істина постає як результат співтворчості. В освітньому середовищі медіатехнології створюють новий формат цього діалогу – медіадіалог, у якому здобувач освіти взаємодіє з різними культурними контекстами, інформаційними джерелами, соціальними

спільнотами. Через аналіз медіатекстів, створення власних освітніх продуктів, участь у цифрових дискусіях майбутній магістр освіти навчається не лише мислити критично, а й висловлювати власну позицію, зберігаючи повагу до інших поглядів [320].

Сутність гуманістичних орієнтирів полягає у визнанні цінності суб'єктності здобувача освіти. На відміну від технократичних моделей, у яких домінує знаннево-інформаційна складова, гуманістична парадигма акцентує увагу на розвитку самосвідомості, інтенціональності, особистісної відповідальності. Застосування медіатехнологій у такому підході не зводиться до інструментального використання цифрових засобів; воно розглядається як простір для розвитку свободи думки, критичного аналізу, діалогу й творчості. Гуманістичні орієнтири визначають етичні рамки використання медіа в освітньому процесі: повагу до гідності особистості, дотримання авторських прав, академічної доброчесності, недопущення деструктивних і маніпулятивних впливів. У вітчизняному науковому дискурсі ці засади пов'язуються з розвитком суб'єктності здобувачів освіти, відповідальною педагогічною взаємодією та культурою академічної комунікації [101; 209].

У міжнародному контексті етичний вимір медіаосвіти та цифрової комунікації акцентується через проблематику медіаетики, протидії дезінформації та формування відповідального критичного мислення в цифровому середовищі [340].

Таким чином, гуманістична парадигма забезпечує нормативно-ціннісну основу інтеграції медіатехнологій у професійну підготовку майбутніх магістрів освіти, поєднуючи розвиток критичного мислення з етичними стандартами професійної діяльності педагога.

В українському освітньому дискурсі філософсько-гуманістичний вимір розвитку критичного мислення засобами медіаосвіти активно розробляють М. Бойченко [19], О. Ішутіна [91], Е. Смирнова-Трибульська [205], В. Кузьменко [114], які підкреслюють, що медіаосвіта є не лише технологічним, а передусім гуманітарним феноменом. Вона формує здатність до ціннісного осмислення інформації, сприяє становленню педагогічної етики й культури професійного діалогу. Таким чином, гуманістичні

орієнтири задають стратегічний напрям розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти – від формального засвоєння інформації до глибокого розуміння її соціокультурних і моральних наслідків.

Філософсько-гуманістична основа формування критичного мислення через медіатехнології полягає у гармонізації технологічного прогресу та духовного розвитку людини. Вона забезпечує не лише ефективність професійної підготовки, а й стійкість освітнього процесу до зовнішніх впливів, адже критично мислячий педагог здатен зберігати незалежність суджень і діяти відповідно до гуманістичних цінностей. Саме тому гуманістичні орієнтири виступають аксіологічним ядром методологічної системи розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.

У сучасній психології критичне мислення трактується як інтегративна характеристика особистості, що поєднує інтелектуальні операції аналізу й оцінювання, емоційно-ціннісні регулятори, комунікативну взаємодію та метакогнітивні механізми самоконтролю й рефлексії. У вітчизняних дослідженнях наголошується на єдності когнітивного та особистісного компонентів, ролі рефлексії, емоційної саморегуляції й відповідального ставлення до інформації [117; 120; 171; 188; 195].

Психологічний підхід до розвитку критичного мислення також пов'язується з опануванням стратегій мислення (зокрема, «п'яти стратегій» – постановка запитань, аналіз аргументів, виявлення припущень, оцінювання доказів, формулювання висновків), що забезпечують усвідомленість і регульованість пізнавальної діяльності [172].

У зарубіжних працях підкреслюється взаємозв'язок критичного мислення з медіакомпетентністю, метакогнітивними процесами та здатністю до соціально відповідального прийняття рішень [323; 289].

Таким чином, критичне мислення розглядається як багатовимірна психолого-педагогічна конструкція, що інтегрує інтелектуальні, емоційні, комунікативні та метакогнітивні компоненти й забезпечує здатність особистості діяти усвідомлено, рефлексивно та відповідально в складному інформаційному середовищі.

Розвиток критичного мислення є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу, який спирається на певні психолого-педагогічні принципи, що визначають зміст, форми та методи навчання у вищій школі. У педагогічній науці ці принципи узагальнюють закономірності розвитку мислення як складної когнітивно-рефлексивної діяльності, орієнтованої на осмислення, аналіз і трансформацію інформації.

Ефективність функціонування концептуальної моделі значною мірою залежить від дотримання низки загальних дидактичних принципів, які забезпечують її цілісність, наукову обґрунтованість, відповідність реаліям освітнього середовища та запитам сучасної педагогічної практики. Серед провідних принципів, що лежать в основі моделі, виділяються: принцип науковості, діалогічності, інтегративності, проблемності та принцип медіаосвітньої доцільності.

Принцип науковості передбачає опору на сучасні досягнення педагогіки, психології, когнітивних і інформаційних наук, а також використання доказових підходів до розвитку критичного мислення в умовах цифрового освітнього середовища. Він вимагає застосування валідованих методик, логічно обґрунтованих моделей навчання та врахування актуальних емпіричних результатів у галузі медіаосвіти й освітніх технологій.

У вітчизняних дослідженнях наголошується, що науковість педагогічної моделі виявляється в доказовості обраних стратегій, системній узгодженості її структурних компонентів, відповідності методів поставленим цілям і дотриманні норм академічної доброчесності [65; 102].

Таким чином, реалізація принципу науковості забезпечує теоретичну валідність і практичну ефективність моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти, а також її відповідність сучасним стандартам академічної культури.

Розвиток критичного мислення нерозривно пов'язаний із діалогічною взаємодією, яка стимулює рефлексивну активність здобувачів освіти. *Принцип діалогічності* передбачає створення освітнього середовища, де мислення формується через співрозмірну участь викладача й студента в обговоренні проблем, обміні судженнями,

аргументації позицій. Це відповідає положенням соціального конструктивізму та теоріям розвитку мислення через діалог [111].

Принцип інтегративності передбачає синтез знань із різних галузей, об'єднання традиційних методів навчання із сучасними цифровими підходами, гармонізацію змістових та процесуальних компонентів освітнього середовища. У моделі розвитку критичного мислення інтегративність проявляється в поєднанні когнітивного, емоційного й ціннісного аспектів навчання з елементами медіаосвіти.

Проблемність як принцип забезпечує інтелектуальну напругу, стимулює пізнавальну активність, формує здатність до аналізу, синтезу, порівняння та обґрунтування рішень. У межах моделі *принцип проблемності* реалізується через використання педагогічних задач, кейсів, дискусій, ситуацій вибору, аналізу медіаматеріалів із суперечливим або неоднозначним змістом.

Цей принцип передбачає цілеспрямоване, методично обґрунтоване використання медіатехнологій у освітньому процесі. Йдеться не лише про застосування технічних засобів, а й про критичний підхід до відбору, аналізу та створення медіаконтенту. *Принцип медіаосвітньої доцільності* забезпечує адекватне поєднання змісту навчання і форм медіаподачі з урахуванням особливостей сприймання та інформаційного перевантаження [125; 233].

Одним із базових спеціальних є *принцип когнітивної активності*, який передбачає формування у здобувачів освіти здатності до самостійного аналізу, порівняння, оцінювання інформації. Згідно з теорією когнітивного розвитку Ж. Піаже (*J.Piaget*), мислення розвивається у процесі вирішення проблемних ситуацій, що вимагають когнітивної дисонансності та пошуку власних шляхів розв'язання [316]. Цей підхід актуалізується в умовах медіаосвіти, де здобувач має справу з великою кількістю суперечливих медіаповідомлень, які потребують критичної оцінки їх достовірності, логічності та етичності [290].

Другим фундаментальним орієнтиром виступає *принцип рефлексивності*, який визначає мислення як процес самоусвідомлення та переосмислення власних

пізнавальних дій. Рефлексія є не лише результатом мисленнєвої діяльності, але й її рушійною силою, оскільки забезпечує внутрішню мотивацію до вдосконалення способів аналізу, аргументації та ухвалення рішень. За Д. Дьюї (*J. Dewey*), критичне мислення починається з «акту подиву», який змушує людину зупинитися, поставити запитання й відрефлексувати власні уявлення [50]. У педагогічному контексті це означає, що викладач має створювати навчальні ситуації, які стимулюють самостійне осмислення здобувачами власних пізнавальних дій і позицій [320; 340]. Використання медіатехнологій розширює простір цієї взаємодії, створюючи цифрове середовище, де комунікація стає гнучкою, мультимодальною й інтеркультурною. Цифрові платформи (форум-дискусії, подкасти, онлайн-семінари) стають не лише каналами передавання інформації, а й інструментами розвитку комунікативної рефлексії та критичного сприйняття альтернативних точок зору [90; 293].

Особливе значення має *принцип креативності*, який орієнтує педагогічний процес на пошук інноваційних шляхів пізнання та створення нового знання. Критичне мислення і креативність є взаємодоповнюючими процесами: перше забезпечує аналітичність і логічність, друге – оригінальність і гнучкість мислення. У медіаосвітньому контексті креативність реалізується через створення медіапродуктів (відео, блогів, цифрових презентацій), у яких здобувачі мають можливість виражати власну позицію, здійснювати аналіз джерел, демонструвати інтерпретаційні навички. Це формує у майбутніх магістрів освіти здатність не лише сприймати інформацію, а й продукувати її відповідально й творчо [114].

Важливим у формуванні критичного мислення є *принцип контекстності*, який передбачає врахування соціокультурних, професійних і особистісних чинників пізнавальної діяльності. Медіатехнології створюють багаторівневе середовище, де кожен акт мислення набуває конкретного контексту – культурного, етичного, інформаційного. Здобувач освіти вчиться співвідносити власні судження з реальними умовами професійної діяльності, осмислювати інформацію у зв'язку з педагогічними завданнями, моральними дилемами, суспільними цінностями [173; 177; 254].

Серед провідних психолого-педагогічних закономірностей розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти виокремлюється також *принцип метакогнітивності*, який забезпечує усвідомлення мисленнєвих процесів і контроль за ними. Метакогнітивні стратегії – планування, моніторинг, оцінювання власних дій – дозволяють студентам розуміти, як вони мислять, чому доходять певних висновків, яким чином можна підвищити ефективність власного пізнання. У дослідженнях Д. Хелперна (*D. Halpern*) і Д. Клустера (*D. Klooster*) показано, що саме розвиток метакогнітивних навичок підвищує здатність до критичного аналізу медіаконтенту, відокремлення фактів від суджень і виявлення логічних помилок [306].

На рівні педагогічного дизайну розвиток критичного мислення реалізується через *принцип інтеграції теорії та практики*. Його сутність полягає в поєднанні аналітичного осмислення інформації з практичним застосуванням здобутих знань у професійних ситуаціях. У процесі підготовки магістрів освіти це виявляється у створенні навчальних кейсів, симуляцій, дослідницьких проєктів, що дозволяють моделювати педагогічну діяльність і рефлексувати над її результатами. Інтегративний підхід сприяє переходу від теоретичного знання до практичного мислення, що є невід’ємною рисою критично мислячого педагога [147; 320].

Сукупність окреслених принципів створює методологічну основу для побудови освітнього процесу, зорієнтованого на розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій. Вони формують цілісну психолого-педагогічну систему, у межах якої мислення здобувача освіти постає не лише як інтелектуальний інструмент, а як форма самопізнання, творчості та соціальної взаємодії. Реалізація цих принципів у магістерській підготовці сприяє становленню особистості сучасного педагога, здатного критично мислити, діяти усвідомлено й нести моральну відповідальність у цифровому освітньому просторі.

Сучасна вища освіта перебуває у стані глибокої трансформації, спричиненої цифровізацією, глобалізаційними викликами та новими суспільними очікуваннями щодо компетентностей випускника. Ці процеси вимагають переосмислення

методологічних засад професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема через упровадження таких підходів, які забезпечують розвиток критичного мислення як ключової складової професійної культури педагога. Критичне мислення у цьому контексті розглядається не лише як когнітивна навичка, а як інтегрована особистісно-світоглядна якість, що формується під впливом соціальних, ціннісних та технологічних чинників [306; 294].

Парадигмальні зміни у вищій педагогічній освіті спираються на гуманістично-ціннісну філософію, яка розглядає освіту як простір розвитку автономної особистості, здатної до усвідомлених дій, соціальної відповідальності та інтелектуальної свободи. У межах цієї парадигми дидактичні підходи набувають нового змісту: вони стають не просто методами організації навчання, а механізмами формування мислення, яке забезпечує здатність до критичного судження, до переосмислення досвіду та до побудови власної позиції [294; 320].

Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти неможливий без врахування природи їхнього навчання як дорослих суб'єктів пізнання, що діють у складному медіасередовищі. Відповідно, ефективна методологія повинна поєднувати психолого-педагогічні закономірності розвитку мислення з можливостями сучасних цифрових технологій. Цифрове освітнє середовище стає не лише інструментом передавання знань, а й умовою для формування критичного мислення через взаємодію, рефлексію, аналіз і створення нового змісту [290; 340].

У цьому контексті дидактичні підходи виступають своєрідною «оптикою», що дозволяє розкрити механізми інтеграції медіатехнологій у процес формування критично мислячого фахівця. Кожен із підходів виконує не лише пояснювальну, а й регулятивну функцію – задає логіку педагогічного впливу, визначає характер взаємодії викладача й здобувача, окреслює способи мислення, які необхідно сформувати. Формування критичного мислення у майбутніх магістрів освіти передбачає поєднання різних дидактичних орієнтирів, які забезпечують системність, гуманістичність і технологічну доцільність освітнього процесу. Кожен із підходів розкриває специфічний аспект впливу

медіатехнологій на пізнавальну, комунікативну та рефлексивну діяльність здобувача. Їхня інтеграція створює методологічну основу для сучасної педагогічної моделі, у центрі якої – автономна, мисляча особистість, здатна діяти в умовах інформаційного надлишку, невизначеності та цифрової взаємодії.

Системно-синергетичний підхід дозволяє розглядати розвиток критичного мислення як цілісний, багаторівневий процес, у якому взаємодіють когнітивні, емоційні, соціальні й технологічні компоненти. Кожен елемент системи – здобувач, викладач, медіаінструмент, навчальне середовище – впливає на інші, формуючи самоорганізовану структуру, здатну до саморозвитку. Використання медіатехнологій активізує синергетичні процеси через динаміку взаємодії та мережевий ефект: студенти стають співавторами контенту, викладачі – фасилітаторами знань, а навчальне середовище – інтерактивною мережею взаємовпливів. Це створює умови для становлення критичного мислення як відкритої системи, що постійно вдосконалюється завдяки обміну інформацією й рефлексії [26; 147;176].

Компетентнісний підхід визначає стратегічний вектор розвитку педагогічної освіти. Його сутність полягає у зміщенні акцентів із процесу навчання на його результат – сформованість професійних і загальних компетентностей, серед яких критичне мислення посідає центральне місце. Відповідно до рамки DigCompEdu (European Commission, 2017) [283], цифрова компетентність педагога включає здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, аргументувати позицію й розв'язувати проблеми через використання цифрових ресурсів. У межах магістерської підготовки це означає, що кожен освітній компонент має формувати не лише знання, а й аналітичні та оцінювальні навички, потрібні для критичного осмислення професійних ситуацій. Відтак, медіатехнології виступають не самоціллю, а засобом формування критично орієнтованої компетентності – здатності діяти обґрунтовано, етично, на основі перевірених фактів [169; 170; 306].

Активно-діяльнісний підхід актуалізує зв'язок між мисленням і дією. За цією логікою, критичне мислення не можна розвинути лише через спостереження чи

засвоєння теорії – воно формується через діяльність, що вимагає прийняття рішень, аналізу наслідків і саморефлексії. В освітньому процесі магістратури це реалізується через активні форми: проектно-орієнтоване навчання, дослідницькі кейси, рольові симуляції, аналіз педагогічних ситуацій. Наприклад, студенти можуть працювати з відеокейсами уроків, аналізуючи педагогічні рішення викладача, або створювати власні цифрові продукти (блоги, подкасти, відеоуроки), що відображають їхнє бачення професійних проблем. Така діяльність спонукає до критичного аналізу не лише змісту, а й контексту освітньої комунікації, сприяючи розвитку рефлексії й креативності [63; 157; 310; 320].

Комунікативно-діалогічний підхід формує культуру дискусії та аргументованого висловлювання, що є ключовими елементами критичного мислення [39; 101;]. Медіатехнології надають інструменти для організації діалогу – від онлайн-дебатів і форумів до інтерактивних освітніх платформ (Mentimeter, Padlet, Miro). Такі середовища сприяють не лише обміну інформацією, а й співтворенню знань, коли кожен учасник може висловити позицію, відрефлексувати й скоригувати власне мислення. У контексті підготовки магістрів освіти це означає формування здатності аргументовано дискутувати, вести міжкультурний діалог, розпізнавати маніпулятивні техніки у публічній комунікації. Як зазначає Р. Хоббс (*P. Hobbs*) [293], саме через медіадіалог формується етична культура взаємодії, заснована на толерантності, доказовості та критичній рефлексії.

Інтегративний підхід забезпечує методологічну цілісність і міждисциплінарність освітнього процесу. Критичне мислення не формується ізольовано – воно розвивається у взаємозв'язку педагогічних, психологічних, філософських і технологічних знань. Використання медіатехнологій сприяє реалізації цього підходу, оскільки інтегрує різні види інформації – текстову, аудіовізуальну, статистичну – у єдиний освітній простір. Наприклад, під час навчання методики викладання у вищій школі майбутні магістри можуть аналізувати відеозаписи занять, досліджувати їх за допомогою психолого-педагогічних критеріїв і цифрових аналітичних інструментів. Така міждисциплінарна

робота стимулює глибше розуміння феномену мислення як цілісного процесу, що об'єднує знання, емоції та дії [48; 83; 192].

Ціннісно-світоглядний (аксіологічний) підхід забезпечує гуманістичний вимір критичного мислення, наголошуючи на його етичній спрямованості [45; 46; 109]. У цифрову епоху мислення не може бути нейтральним: кожен освітній акт взаємодії з інформацією має ціннісний характер. Формування критичного мислення майбутніх магістрів освіти передбачає розвиток інформаційної етики, здатності оцінювати не лише зміст, а й соціальні наслідки інформаційних дій. У процесі роботи з медіа-ресурсами це проявляється в умінні визначати цінності, що транслюються контентом, відстежувати прояви упередженості, дотримуватися авторського права, формувати власну медіакультуру. Як підкреслює О. Ішутіна, медіаосвіта є не лише засобом навчання, а й інструментом виховання моральної свідомості, критичної чутливості та громадянської відповідальності [90].

Дидактико-цифровий підхід синтезує класичні принципи педагогіки з потенціалом цифрових інструментів. Його мета – не замінити традиційне навчання, а розширити його можливості, зробивши освітній процес більш адаптивним, інтерактивним і компетентнісно орієнтованим [1; 107; 117; 158]. Реалізація цього підходу у підготовці магістрів освіти передбачає використання змішаного навчання (blended learning), цифрових платформ (Moodle, Google Classroom, Edmodo), мультимедійних ресурсів і симуляцій педагогічних ситуацій. Такі технології сприяють розвитку критичного мислення шляхом створення умов для дослідження, аналізу, експериментування та творчої комунікації. За спостереженнями ЮНЕСКО, ефективне впровадження цифрової дидактики сприяє розвитку навичок «глибокого навчання» – здатності осмислювати інформацію, ставити запитання, робити аргументовані висновки та застосовувати знання в нових ситуаціях [337].

Узагальнюючи викладене, можна зазначити, що ефективний розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій потребує системної інтеграції означених підходів. Вони взаємодіють між собою як елементи єдиної

педагогічної моделі: компетентнісний задає ціль, діяльнісний і комунікативний – метод, когнітивно-метакогнітивний і аксіологічний – внутрішній механізм розвитку, системно-синергетичний – динаміку, а дидактико-цифровий – технологічну основу. Саме їх поєднання забезпечує цілісність педагогічного процесу, у якому медіатехнології стають не лише інструментом навчання, а середовищем інтелектуального зростання, самопізнання й творчої самореалізації майбутніх педагогів. Саме у цьому полягає сутність дидактичного осмислення медіаосвіти – у здатності поєднати технологічні можливості з гуманістичними орієнтирами освіти XXI століття.

Взаємодія всіх зазначених підходів у цифровому середовищі визначає новий тип освітньої екосистеми – відкритої, динамічної, ціннісно орієнтованої. У ній критичне мислення не виступає ізольованим результатом навчання, а стає наскрізною якістю, що проявляється у кожному етапі освітнього процесу: від сприйняття інформації до її осмислення, від рефлексії до практичного застосування. Важливо, що медіатехнології забезпечують умови для міждисциплінарності, інтерактивності та постійного оновлення навчального контенту, що відповідає швидкозмінному контексту професійної діяльності педагога.

Інтеграція підходів у цифровому освітньому середовищі має і свій аксіологічний вимір. Вона передбачає формування критично мислячої особистості, здатної не лише працювати з інформацією, але й усвідомлювати етичні, соціальні й культурні наслідки своїх дій у цифровому просторі. Розвиток критичного мислення через медіатехнології стає процесом гуманізації освіти, у якому цифрова компетентність поєднується з відповідальністю, креативністю та моральною автономією.

Отже, інтеграція дидактичних підходів у цифрове середовище створює якісно нову педагогічну реальність, у якій медіатехнології виконують роль не лише засобів навчання, а й інтелектуальних партнерів освітнього процесу. Вона відкриває можливості для глибокої трансформації магістерської підготовки – від формального оволодіння знаннями до розвитку критичного, творчого й ціннісного мислення, що визначає професійну зрілість майбутнього педагога.

Таким чином, результати проведеного аналізу підтверджують: розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій можливий лише за умови цілісної реалізації взаємопов'язаних дидактичних підходів, що формують інтегративну методологічну основу професійної підготовки сучасного педагога.

2.2. Модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій

У педагогічній теорії та практиці спостерігається брак цілісної моделі, яка б інтегрувала медіатехнології в процес формування критичного мислення саме на рівні магістерської підготовки. Магістри освіти, як майбутні викладачі, методисти, науковці та управлінці в галузі освіти, мають володіти не лише знаннями, а й критичним поглядом на педагогічні реалії, вмінням аналізувати освітні процеси й ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах інформаційного перевантаження. Таким чином, виникає науково-практична проблема: відсутність науково обґрунтованої теоретико-методологічної моделі, яка б забезпечила цілеспрямований розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти із залученням медіатехнологій як дидактичного ресурсу.

У сучасній освітній науці моделювання розглядається як один із провідних методів дослідження складних педагогічних явищ і процесів, що дозволяє не лише системно осмислити об'єкт вивчення, а й передбачити ефективні шляхи його вдосконалення. Його значущість зумовлена динамікою розвитку педагогічної теорії та практики, впровадженням цифрових технологій, а також необхідністю створення цілісних педагогічних систем, зорієнтованих на досягнення конкретних результатів [25;121; 147].

Моделювання дозволяє відтворити об'єкт дослідження в умовно-штучному середовищі, виявити його суттєві ознаки, структуру, закономірності функціонування та розвитку. У контексті професійної підготовки майбутніх магістрів освіти моделювання забезпечує цілісне представлення педагогічного процесу, визначення взаємозв'язків між його елементами, побудову логічно обґрунтованої послідовності дій для досягнення бажаних результатів [156].

Особливої актуальності метод моделювання набуває при розробці інноваційних освітніх стратегій і технологій, спрямованих на формування ключових компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема – критичного мислення. Модель у цьому контексті виконує функції евристичного інструмента, що дає змогу узагальнити теоретичні підходи, адаптувати їх до практичних умов і апробувати у межах конкретної освітньої системи [183].

Моделювання у педагогічній науці виступає одним із базових методів пізнання та конструювання освітніх процесів, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів навчання. Воно забезпечує наукове обґрунтування цілей, принципів, змісту та технологій педагогічної діяльності, дає змогу створювати узагальнені уявлення про складні соціально-психологічні феномени, зокрема розвиток критичного мислення майбутніх фахівців. Сучасна педагогічна теорія розглядає моделювання як засіб інтеграції теоретичних та емпіричних знань, що сприяє розкриттю закономірностей професійного становлення майбутнього педагога [121; 179].

У добу цифровізації освіти та інтенсивного впровадження медіатехнологій значення педагогічного моделювання суттєво зростає. Моделі стають не лише інструментом наукового аналізу, а й засобом проектування цифрових освітніх середовищ, у межах яких формується критичне мислення, цифрова та медіакомпетентність здобувачів освіти [205]. Сьогодні саме медіатехнології створюють середовище для активного мислення, діалогу, взаємодії та критичного аналізу інформації, забезпечуючи міждисциплінарність і динаміку навчального процесу.

З позицій зарубіжних досліджень, розвиток критичного мислення у вищій школі нерозривно пов'язаний із цифровими платформами, симуляційними середовищами та інтелектуальними інструментами штучного інтелекту [37; 196; 225]. Використання таких медіа-інструментів, як освітні чат-боти, інтерактивні історії або системи перевірки фактів, не лише стимулює когнітивну активність, а й посилює рефлексивні процеси мислення, формує вміння аргументувати, аналізувати та приймати рішення в умовах інформаційної насиченості [344].

Українські науковці акцентують, що в умовах гібридного та дистанційного навчання цифрові інструменти не повинні замінювати педагогічну взаємодію, а мають слугувати засобом її збагачення. Саме медіатехнології дають змогу інтегрувати інтелектуальні, емоційні та соціальні аспекти навчання, що забезпечує становлення цілісної особистості педагога-мислителя. Ця тенденція вимагає переосмислення методологічних засад професійної підготовки магістрів освіти, у центрі якої – розвиток критичного мислення як інтегративної якості особистості [4].

Моделювання процесу розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій, таким чином, постає як системна наукова задача, що поєднує філософські, психологічні, педагогічні та технологічні виміри. Воно спрямоване не лише на опис педагогічних явищ, а й на проектування ефективної моделі освітньої взаємодії, здатної забезпечити формування мислення, адаптованого до викликів цифрового суспільства. Саме з цих міркувань, моделювання обрано нами як метод науково-педагогічного дослідження, який забезпечує високий рівень узагальнення, методологічну цілісність і практичну доцільність.

Запропонована модель будується на *концепції відкритої педагогічної системи*, що передбачає її адаптивність, інтерактивність і здатність до саморозвитку. Така система є відкритою до зовнішніх впливів – інноваційних технологій, освітніх трендів, соціокультурних викликів – і здатна змінюватися відповідно до потреб здобувачів освіти та вимог часу. Вона інтегрує традиційні педагогічні методи й сучасні цифрові засоби комунікації, забезпечуючи діалогічний характер взаємодії «викладач – студент – медіасередовище». Ця відкритість проявляється також у гнучкому поєднанні формального, неформального та інформального навчання, що відповідає сучасним підходам до освіти впродовж життя [263].

З огляду це формується суспільне замовлення на підготовку педагогів, які:

- володіють високим рівнем медіаграмотності, інформаційної культури та цифрової компетентності;
- уміють аналізувати, інтерпретувати, оцінювати та усвідомлено

використовувати різні типи медіаресурсів і цифрових інструментів;

- здатні здійснювати критичний аналіз фактів, аргументувати власну позицію, формулювати обґрунтовані висновки та приймати відповідальні рішення;
- здатні організувати освітній процес із застосуванням цифрових платформ, інтерактивних методів, аналітичних інструментів та медіапродуктів;
- володіють навичками комунікативно-діалогічної взаємодії, рефлексії та створення власного медіаконтенту з педагогічною метою.

Суспільство очікує від педагогічної освіти підготовки фахівців, які не лише передають знання, а й формують у здобувачів здатність до критичного мислення як базової компетентності XXI століття, що забезпечує стійкість до маніпуляцій, здатність протистояти дезінформації, підтримувати демократичні цінності та відповідально діяти в цифровому просторі.

Відтак педагогічна освіта має забезпечити цілісну інтеграцію медіатехнологій у професійну підготовку магістрантів, створити умови для розвитку їхнього критичного мислення, сформувати здатність до медіааналізу, фактчекінгу, аргументованої комунікації, рефлексивної та самостійної пізнавальної діяльності.

Саме виконання цього суспільного замовлення зумовлює необхідність розроблення та впровадження моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій (згідно з рис. 2.1), яка відображає цілі, методологічні засади, етапи, педагогічні умови та очікувані результати професійної підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти. Її подальша структура відображає логіку педагогічного процесу – від постановки мети до діагностики результатів – і базується на взаємозв'язку наступних п'яти основних компонентів: цільового, концептуального, змістового, технологічного та результативного. Кожен із них виконує власну функцію, але водночас взаємодіє з іншими, утворюючи єдиний функціонально-структурний механізм розвитку критичного мислення у медіаосвітньому середовищі.

Цільовий компонент визначає стратегічні орієнтири моделі. Його ядром є *мета* – розвиток у майбутніх магістрів освіти критичного мислення як інтегральної професійної компетентності, що забезпечує здатність до самостійного аналізу інформації, аргументованого судження, рефлексивної діяльності та творчого використання медіатехнологій у професійній практиці.

Зміст цільового компонента конкретизується у *завданнях*, які передбачають:

- 1) забезпечення теоретико-методологічної підготовки здобувачів до осмисленого використання медіатехнологій;
- 2) формування навичок критичного аналізу медіатекстів і фактчекінгу;
- 3) розвиток здатності до комунікативно-діалогічної взаємодії в цифровому освітньому середовищі;
- 4) стимулювання рефлексії, креативності та самостійності мислення.

Визначена мета та завдання передбачають не лише формування відповідних інтелектуальних навичок, а й створення навчального середовища, що стимулює самостійну пошукову діяльність, критичне осмислення медіаконтенту, застосування інтерактивних методів навчання й рефлексивну позицію щодо власної пізнавальної діяльності. Такий підхід корелює з вимогами оновлених стандартів вищої освіти, які акцентують на розвитку наскрізних компетентностей, зокрема критичного мислення, як базової складової професійної підготовки педагога [140; 142].

Концептуальний компонент нашої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів засобами медіатехнологій становлять сукупність загальних та спеціальних принципів, методологічних підходів.

Ефективність реалізації будь-якої педагогічної моделі визначається системою принципів, що забезпечують її наукову обґрунтованість, цілісність і практичну результативність. У контексті розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій принципи виконують функцію методологічних регуляторів, які спрямовують як теоретичне проєктування моделі, так і її практичну реалізацію. Вони інтегрують загальнопедагогічні закономірності з особливостями цифрової та

медіаосвітньої діяльності, визначаючи гармонійний баланс між науковою достовірністю, гуманістичною орієнтацією й технологічною доцільністю навчального процесу. До *загальних принципів* побудови моделі належать принципи науковості, діалогічності, інтегративності, проблемності та медіаосвітньої доцільності.

Окрім загальних, модель спирається на *спеціальні принципи*, які конкретизують педагогічну логіку розвитку критичного мислення у взаємодії з медіатехнологіями: когнітивної активності, рефлексивності, креативності, контекстності, метакогнітивності та інтеграції теорії і практики. Зазначені групи принципів обґрунтовані нами у підрозділі 2.1. Система зазначених принципів визначає методологічну узгодженість і практичну дієвість моделі, забезпечуючи перехід від традиційного відтворення знань до інноваційної педагогічної діяльності, у центрі якої – мисляча, відповідальна, рефлексивна особистість педагога.

Розробка ефективної моделі розвитку критичного мислення у майбутніх магістрів освіти передбачає інтеграцію низки *методологічних підходів*, обґрунтованих нами у підрозділі 2.1, кожен з яких акцентує на специфічних аспектах особистісного та професійного становлення здобувачів вищої освіти, а саме це системно-синегретичний, компетентнісний, активно-діяльнісний, комунікативно-діалогічний, інтегративний дидактико-цифровий підхід та ціннісно-світоглядний підходи. У єдності ці підходи визначають методологічну архітектоніку моделі – від діяльнісного змісту до аксіологічної мети – забезпечуючи її системність, відкритість і узгодженість із вимогами цифрової педагогіки XXI століття.

Змістовий компонент відображає педагогічний зміст моделі, орієнтований на формування ключових медіаосвітніх компетентностей майбутнього педагога. Його основу становить *інтеграція медіаосвітнього змісту* у процес професійної підготовки через спеціально розроблений навчальний модуль «Медіатехнології у розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти». Метою модуля є формування критичного мислення здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти через інтеграцію інноваційних медіатехнологій в освітній процес. Досягнення мети модуля

відбувається шляхом вирішення низки завдань:

- ознайомити студентів з теоретичними основами критичного мислення;
- навчити аналізувати, інтерпретувати та оцінювати медіатексти;
- розвинути навички інформаційної гігієни та медіаграмотності;
- стимулювати рефлексивне, аргументоване й незалежне мислення.

Зміст модуля структурується відповідно до модульного принципу та охоплює такі напрями: основи медіаосвіти і медіаграмотності; когнітивні та метакогнітивні стратегії критичного мислення; етика і безпека цифрового простору; технології створення освітнього медіаконтенту; методи аналітичної та рефлексивної діяльності. Цей компонент охоплює зміст навчання, спрямований на розвиток критичного мислення, а також тематику, понятійний апарат, ціннісні орієнтири та медіаосвітню складову. У контексті магістерської освіти важливо забезпечити міждисциплінарну інтеграцію, зокрема включення елементів педагогіки, психології, медіаосвіти, комунікаційних технологій. Змістовий компонент також охоплює формування інформаційної культури, здатності до оцінювання достовірності джерел, аналітичного осмислення текстів і медіа.

Змістовий компонент визначає *структуру компетентностей*, що формуються у процесі реалізації моделі. До них належать:

- *когнітивна компетентність* (здатність аналізувати, оцінювати, порівнювати інформацію);
- *комунікативна компетентність* (уміння вести аргументований діалог у цифровому середовищі);
- *медіакомпетентність* (володіння медіаінструментами, критичне ставлення до інформаційних потоків);
- *рефлексивна компетентність* (усвідомлення власних стратегій мислення, уміння самокорекції).

Очікуваними результатами навчання володіння студентами поняттєвим апаратом з теми; здатність критично аналізувати інформацію з різних джерел; використання

медіатехнології для формування власної позиції; проектування медіапродукти з педагогічною метою.

Таким чином, змістовий компонент забезпечує взаємозв'язок теоретичної підготовки, практичних завдань і дослідницьких форм діяльності, створюючи основу для реалізації технологічного рівня моделі.

Наступний, *технологічний компонент* моделі розвитку критичного мислення засобами медіатехнологій реалізує її зміст через дидактичні технології, методи, форми та засоби навчання. Цей компонент забезпечує практичну реалізацію концептуальних і змістових засад моделі шляхом розгортання інтерактивних, творчих і дослідницьких форм навчання, що стимулюють студентів до рефлексії, аргументації, аналізу й ухвалення рішень у проблемних ситуаціях. Технологічний компонент є вирішальним у реалізації концептуальних положень моделі, оскільки саме завдяки йому критичне мислення стає не декларативною метою, а реальною освітньою практикою.

Технологічний компонент відображає педагогічні технології, методи, форми та цифрові інструменти, за допомогою яких здійснюється розвиток критичного мислення у процесі навчання. Він виконує функцію операційного механізму моделі, що забезпечує реалізацію її цілей і завдань у навчальній діяльності здобувачів.

У межах реалізації технологічного компонента моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти важливим аспектом є обґрунтований добір *методів і форм навчання*, які забезпечують активну пізнавальну діяльність, формування критико-аналітичних умінь та навичок роботи з медіаконтентом.

Методи навчання в моделі спрямовані на стимулювання самостійного, рефлексивного та аналітичного мислення, а саме:

- проблемно-пошукові методи (кейс-метод, евристичні бесіди, метод Сократа, сторітелінг), що активізують когнітивну діяльність та сприяють формуванню критичної позиції щодо суперечливих або неповних фактів;
- дискусійні методи (дебати, круглі столи, рольові ігри), які забезпечують діалогічність мислення, навички аргументації, відкритості до інших точок зору;

- метод аналізу медіатекстів і фактчекінгу, який дозволяє формувати медіа- та інформаційну грамотність, уміння виявляти маніпуляції, фейки та упереджене трактування інформації;

- метод проєктів, що реалізується в межах створення студентами власного освітнього медіапродукту, сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, розвитку творчого та критичного мислення.

Для реалізації означених методів у структурі моделі обрано такі форми навчання, що узгоджуються з медіаосвітнім контекстом та специфікою професійної підготовки магістрів:

- інтерактивні лекції з елементами мультимедійного контенту: забезпечують інтеграцію теорії й практики, демонстрацію прикладів маніпулятивного або фейкового контенту, розвиток навичок критичного сприйняття медіа;

- семінари-дискусії та тренінги, що орієнтовані на обговорення реальних проблем освіти в медіасередовищі, аналіз педагогічних кейсів, групову рефлексію;

- онлайн-форуми та вікіпростори, що сприяють організації колективного аналізу текстів, коментування та критичного рецензування;

- майстер-класи та воркшопи із створення медіапродуктів (наприклад, освітніх відео або інфографіки), що дозволяють майбутнім педагогам відчувати себе як активними творцями, а не лише споживачами цифрового контенту;

- проєктна діяльність, у рамках якої здобувачі розробляють і презентують власні медіаініціативи з освітньою метою.

Форми організації навчання включають воркшопи, вебінари, медіатренінги, симуляційні практики, онлайн-дискусії та гібридні інтерактивні лекції, які створюють ситуації співпраці й творчої взаємодії.

У реалізації технологічного компонента використовуються цифрові інструменти, що поєднують аналітичний, комунікативний та візуальний потенціал: Moodle – для організації навчального процесу, Mentimeter – для інтерактивного опитування та рефлексії, Padlet і Canva – для колаборативної роботи та візуалізації контенту, ChatGPT

– для розвитку аналітичного мислення та генерації аргументів, YouTube Studio – для створення медіапродуктів і самоаналізу педагогічних ситуацій.

На проєктивному етапі вибору форм особливого значення надано інтерактивним формам навчання, які сприяють формуванню критичного мислення через включення студентів у продуктивну діяльність з аналізу та створення змістовного інформаційного продукту.

Отже, обґрунтований добір методів і форм навчання, орієнтованих на активізацію розумової діяльності магістрантів у цифровому середовищі, забезпечує реалізацію технологічного компонента моделі. Залучення інтерактивного, медіаорієнтованого, проєктного підходів сприяє формуванню у здобувачів аналітичного мислення, інформаційної культури, вміння обґрунтовувати позицію і приймати виважені рішення в освітній сфері.

Таким чином, технологічний компонент є центральною ланкою реалізації моделі, що забезпечує перехід від теоретичних положень до практичного розвитку критичного мислення. Методичні рішення в межах цього компоненту мають бути гнучкими, адаптивними й спрямованими на розвиток інтелектуальної самостійності студентів. Технологічний компонент моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти передбачає сукупність форм, методів, засобів, умов, етапів та інструментів організації освітнього процесу, спрямованого на формування критичного мислення за умов активного використання медіатехнологій, які більш змістовно будуть розглянуті у підрозділі 2.3.

Завершальним компонентом моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти є *результативний компонент*, який виконує функцію оцінювання рівня сформованості критичного мислення, визначення динаміки його розвитку та ефективності моделі загалом. Він включає систему *критеріїв, показників, рівнів і діагностичних інструментів*.

Структуру результативного компоненту побудовано відповідно до ключових компонентів критичного мислення, а саме:

- емоційно-ціннісний (гуманістична спрямованість, толерантність до альтернативних думок, відповідальність за судження);
- когнітивно-інтелектуальний (аналітичне мислення, аргументація, логічна оцінка, висновки);
- діяльнісно-рефлексивний (оцінювання, аргументація, прийняття власних рішень, самоаналіз, контроль, оцінювання власного мислення);
- технологічно-медійний (уміння використовувати цифрові ресурси для перевірки фактів, аналізу джерел, розпізнавати маніпуляції створення контенту).

Відповідно до визначених структурних компонентів критичного мислення обґрунтовано *критерій оцінювання* та пов'язаний з ним набір *показників*, що забезпечує відповідність між змістом критичного мислення й формами його діагностики.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначає рівень внутрішньої зацікавленості, усвідомлення значущості критичного мислення та готовність його застосовувати. Основними показниками мотиваційно-ціннісного критерію нами рекомендовано визначити:

- усвідомлення особистої потреби в розвитку критичного мислення та інформаційної культури;
- інтерес до навчальних і професійних завдань, що потребують аналітичного мислення;
- наявність мотивації до самонавчання, саморозвитку та подолання інтелектуальних труднощів.

Когнітивно-аналітичний критерій оцінює здатність магістранта до логічного мислення, аналізу, аргументації за такими показниками:

- уміння визначати проблему й формулювати запитання;
- здатність логічно структурувати думки та доводити висновки;
- вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати факти.

Оцінно-смісловий критерій відображає здатність критично оцінювати

інформацію та приймати обґрунтовані рішення, що може бути діагностовано за наступними показниками:

- здатність розрізняти достовірну й маніпулятивну інформацію;
- уміння оцінювати позицію автора, виявляти упередження та фейки;
- навички фактчекінгу та аргументованого судження.

Рефлексивно-креативний критерій характеризує рівень розвитку самостереження, креативного мислення й здатності до самокорекції та може бути оцінений за показниками:

- сформованість навичок самоаналізу й самокритики;
- уміння приймати конструктивний зворотний зв'язок;
- здатність до продукування нових ідей, альтернативних рішень.

Отже, використана структура критеріїв кореспондує із сучасними науковими уявленнями про критичне мислення як метакомпетенцію, що включає когнітивні процеси, оцінні орієнтири та рефлексивну саморегуляцію. Такий підхід дозволяє не лише фіксувати результат, а й слугує дієвим інструментом для педагогічної корекції та особистісного розвитку майбутніх магістрів освіти. Особливо ефективною корекція може бути за умови диференційованого рівневого розподілу здобувачів за рівнем сформованості критичного мислення. Наше дослідження дозволило обґрунтувати розподіл магістрантів за *трьома рівнями* сформованості критичного мислення, а саме:

- *високий рівень* характеризується вільним застосування аналітичних, оцінних і рефлексивних умінь; здатність до самостійного мислення; нестандартні рішення;
- *середній рівень* свідчить про часткове або ситуативне використання критичного мислення; потреба у підтримці викладача; базова рефлексія;
- *низький рівень* демонструє поверхневе, реактивне мислення; слабкий аналіз, відсутність рефлексії; низька здатність до оцінювання інформації.

Таким чином, система критеріїв, показників і рівнів дозволяє здійснювати об'єктивне оцінювання сформованості критичного мислення магістрантів у процесі

реалізації моделі. Такий підхід не лише фіксує рівень розвитку критичного мислення, а й сприяє індивідуалізації навчального процесу, корекції методів і змісту педагогічного впливу. Більш ґрунтовно система показників та критеріїв буде подана у підрозділі 2.3.

Для діагностики використовуються *інструменти вимірювання*, що поєднують кількісні та якісні методи: тести критичного мислення (Додаток А, Б, В), аналітичні есе, рефлексивні звіти, електронні портфоліо (Додаток Е), самооцінювання в онлайн-форматі (Mentimeter, Google Forms) (додаток Г). Зокрема, для діагностики рівня сформованості критичного мислення застосовано стандартизований інструментарій Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) (Додаток А), що використовується для оцінювання ключових операцій критичного мислення (зокрема інтерпретації інформації, логічного висновування, оцінювання аргументів і суджень). Методика належить до валідованих психодіагностичних інструментів, широко апробованих у дослідженнях із проблематики розвитку критичного мислення та когнітивних умінь. Теоретичні підстави та процедура застосування тесту викладені в оригінальному керівництві авторів [342], а сучасні дослідження уточнюють структурні характеристики шкал та інтерпретацію результатів [266].

Взаємодія між компонентами моделі має системно-циклічний характер: цільовий компонент визначає стратегічний напрям, змістовий забезпечує педагогічне наповнення, технологічний реалізує його в освітньому процесі, а результативний надає зворотний зв'язок і коригує діяльність відповідно до досягнутих результатів. Така взаємодія створює умови для постійного вдосконалення педагогічної системи, її адаптації до динаміки цифрового освітнього середовища.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що структура моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій є цілісною відкритою системою, де кожен компонент логічно поєднаний із іншими й забезпечує перехід від концептуального рівня – до конкретного освітнього результату.

Для забезпечення ефективного функціонування моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій необхідно створити

певні педагогічні умови, які дозволяють реалізувати потенціал технологічного компонента в освітньому процесі. Такі умови повинні відповідати потребам цифрового суспільства, запитам здобувачів вищої освіти, а також сучасним дидактичним тенденціям.

Перша педагогічна умова – *створення медіатехнологічного середовища (використання цифрових платформ, візуальних і аудіо медіа)* є базовою умовою формування критичного мислення, оскільки воно забезпечує доступ до різних форматів інформації, створює можливості для комунікації, спільної діяльності, дослідження та аналізу медіаконтенту [97; 115; 130; 205; 226; 236; 249]. Створення медіатехнологічного середовища є базовою педагогічною умовою ефективної реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти, оскільки воно забезпечує інтерактивність, доступність, варіативність і когнітивну активність освітнього процесу. Медіатехнологічне середовище трактується не лише як сукупність цифрових засобів навчання, а як цілісна система комунікацій, дій та смислів, у межах якої формуються навички аналізу, аргументації, інтерпретації й оцінювання інформації.

У контексті сучасної педагогіки медіатехнологічне середовище виступає освітнім простором взаємодії, який поєднує мультимедійні, інтерактивні, соціально-комунікативні й аналітичні інструменти, що сприяють розвитку критичного мислення. Його сутність полягає у створенні ситуацій, у яких студент виступає не споживачем інформації, а дослідником медіаконтенту, учасником цифрової дискусії, автором власного медіапродукту. Таке середовище активізує пізнавальну самостійність, забезпечує формування медіакомпетентності, стимулює рефлексію та міжособистісну взаємодію.

Використання цифрових платформ і медіаінструментів (Moodle, Google Classroom, Padlet, Canva, YouTube, Trello, Mentimeter, ChatGPT) трансформує структуру навчального процесу, змінює характер комунікації «викладач – студент» на горизонтальний, партнерський, створює умови для розподіленого пізнання. Moodle і Google Classroom забезпечують гнучке управління контентом, інтеграцію тестів і

проектних завдань, сприяючи системності навчання; Padlet і Canva створюють простір для колаборації та візуалізації знань; YouTube і Trello розвивають навички аналітичного сприйняття медіа та організаційної самодисципліни; ChatGPT стимулює когнітивну гнучкість і аналітичну рефлексію, допомагаючи формулювати аргументи, порівнювати джерела й будувати логічні судження [288; 326].

Як зазначають науковці, саме інтерактивне медіасередовище створює передумови для розвитку вищих рівнів мислення – аналізу, синтезу, оцінювання, прогнозування – відповідно до моделі Bloom's Taxonomy Digital. Цифрові інструменти, орієнтовані на активну взаємодію користувача, дозволяють моделювати реальні педагогічні ситуації, у яких майбутні магістри навчаються ухвалювати рішення, аналізувати інформаційні ризики, аргументувати власну позицію [268].

З позицій системно-синергетичного підходу, медіатехнологічне середовище має розглядатися як самоорганізована відкрита система, у якій взаємодіють технічні, когнітивні, комунікативні та етичні складники. Її ефективність визначається не кількістю використаних ресурсів, а ступенем їх інтеграції у педагогічний процес, що забезпечує когерентність між цілями, змістом і технологіями.

З педагогічного погляду важливо, щоб створене медіасередовище було особистісно орієнтованим – воно має враховувати рівень цифрової компетентності здобувачів, надавати можливості для самостійного вибору інструментів і форм навчання, підтримувати індивідуальні траєкторії розвитку. За таких умов цифрове середовище стає простором для формування автономності мислення, розвитку критичного ставлення до інформації, опанування навичок інформаційної безпеки та етичної взаємодії в медіапросторі [4; 203].

Важливою характеристикою ефективного медіатехнологічного середовища є рефлексивність – здатність стимулювати усвідомлення студентами власних когнітивних дій і оцінку їх результатів. Такі інструменти, як електронні портфоліо, блоги, інтерактивні опитувальники (Mentimeter, Google Forms), сприяють розвитку метакогнітивних стратегій, дозволяють відстежувати прогрес і коригувати мисленнєві

дії.

Таким чином, створення медіатехнологічного середовища як педагогічної умови забезпечує:

- варіативність форматів подання інформації, що розвиває навички аналізу й порівняння;
- організацію колаборативної діяльності, що формує комунікативну компетентність;
- можливості рефлексії, що сприяють метакогнітивному розвитку;
- інтеграцію технологічного та гуманістичного вимірів освіти, що формує медіакультуру майбутнього педагога.

Узагальнюючи, медіатехнологічне освітнє середовище постає не як допоміжний інструмент навчання, а як педагогічно організований простір розвитку критичного мислення, у якому поєднуються цифрова інфраструктура, когнітивна активність і ціннісна відповідальність здобувача освіти. Саме воно створює умови для формування мислячої, рефлексивної, інноваційно спрямованої особистості магістра освіти.

Другою педагогічною умовою реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти є *систематичне залучення здобувачів до аналізу медіатекстів, дискусій, дебатів і фактчекінгу*, що створює простір для когнітивної активності, аналітичної культури та формування навичок критичного осмислення інформації. Цей процес ґрунтується на положеннях діяльнісного, комунікативно-діалогічного та когнітивно-метакогнітивного підходів, які визначають мислення як результат інтелектуальної взаємодії суб'єкта з інформаційним середовищем [35; 39; 56; 104; 157; 177].

Аналіз медіатекстів виступає дієвим педагогічним інструментом, що дозволяє розвивати здатність студентів розпізнавати смисли, інтерпретувати наміри авторів, виявляти маніпулятивні прийоми та оцінювати достовірність джерел. У медіаосвітньому контексті критичне мислення реалізується через когнітивну діяльність із декодування текстуальних і візуальних повідомлень, зіставлення фактів, порівняння позицій, аналіз

аргументації [4; 179; 208]. Водночас робота з медіатекстами набуває рефлексивного характеру – здобувачі усвідомлюють власні когнітивні стратегії, навчаються ставити запитання до змісту та структури повідомлення, визначати його етичну, соціальну й педагогічну цінність.

Використання у навчальному процесі дискусійних і дебатних технологій сприяє формуванню навичок аргументування, порівняння альтернатив, захисту власної позиції з дотриманням норм академічної культури. Як зазначає [8; 47; 51; 85], навчальні дебати створюють умови для розвитку гнучкого мислення, оскільки вимагають від учасників переходу від монологічного мовлення до діалогічного обміну, побудови логічного ланцюга суджень, прогнозування контраргументів. Такий тип діяльності відповідає високим когнітивним рівням за таксономією Блума – «аналіз», «оцінювання» та «створення» – і формує основу для розвитку критичного мислення як інтегральної компетентності майбутнього педагога [268].

Важливим дидактичним засобом є фактчекінг – перевірка достовірності інформації, який поєднує аналітичні, дослідницькі та етичні аспекти мислення. Залучення студентів до роботи з фейковими новинами, сумнівними публікаціями чи суперечливими джерелами дає змогу тренувати здатність розпізнавати інформаційні маніпуляції, перевіряти джерела, аналізувати логіку аргументації. Така діяльність є не лише інструментом розвитку критичного мислення, а й складовою формування інформаційної та медіаекологічної культури майбутнього педагога [4; 44; 223].

Суттєвого значення набуває використання навчально-методичного контенту, який цілеспрямовано стимулює застосування критичного мислення. До таких форм належать:

- аналіз педагогічних і соціальних кейсів із медіапростору;
- робота з автентичними матеріалами (освітні відео, подкасти, публікації міжнародних медіа);
- участь у рольових дискусіях і симуляціях, що імітують професійні ситуації;
- створення власних медіатекстів (освітніх блогів, подкастів, відеоесе) із подальшим аналізом їх змісту й структури.

Такі форми діяльності сприяють перенесенню аналітичних стратегій у професійний контекст, адже майбутні магістри навчаються використовувати критичне мислення у вирішенні педагогічних проблем, оцінюванні освітніх ресурсів, плануванні навчальних занять, розробленні власних методичних матеріалів. Зміна ролі здобувача з «отримувача знань» на «дослідника медіа» формує у нього професійну автономію, здатність діяти свідомо, обґрунтовано та творчо.

Отже, саме систематичне включення у зміст навчання завдань, що вимагають аналізу, аргументації, перевірки фактів, розв'язання проблемних ситуацій, сприяє переходу студентів від поверхневого до глибокого рівня когнітивної переробки інформації. Це відповідає природі критичного мислення як метакогнітивного процесу, у межах якого знання не лише засвоюються, а й переосмислюються, оцінюються й застосовуються у нових контекстах.

Використання медіаосвітніх завдань проблемного типу активізує емоційно-ціннісну сферу, що підсилює мотивацію до пізнання та сприяє формуванню стійких установок на доказовість, логічність і науковість мислення. Це, у свою чергу, створює умови для синергії когнітивного, емоційного та соціально-комунікативного розвитку особистості магістра освіти [203].

Таким чином, друга педагогічна умова передбачає перехід від інформаційного сприйняття до аналітичної взаємодії з медіа, коли студенти не лише отримують знання, а й постійно залучені до процесу їх критичного осмислення. У результаті цього формуються вміння:

- логічно структурувати інформацію;
- виявляти неузгодженості й упередження;
- аргументовано відстоювати позицію;
- розпізнавати маніпуляції;
- застосовувати критичне мислення у професійних ситуаціях.

Отже, систематичне використання дискусій, дебатів, фактчекінгу та аналітичних завдань у процесі підготовки магістрів освіти сприяє формуванню аналітичної культури,

медіаграмотності й когнітивної гнучкості, що є необхідними умовами становлення сучасного педагога-дослідника.

Третьою педагогічною умовою ефективної реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій є *запровадження проєктної діяльності, спрямованої на створення й презентацію власного освітнього медіапродукту* – відеоуроку, подкасту, блогу, інтерактивної інфографіки або digital story. Ця умова забезпечує інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь і когнітивної самостійності, перетворюючи процес навчання на творчу дослідницьку діяльність [163; 184; 262].

Проєктна робота в медіаосвітньому контексті має багатовимірний характер: вона поєднує пошукову, аналітичну, комунікативну та креативну активність здобувача, вимагає від нього не лише розуміння освітнього контенту, а й уміння його перетворювати в нову форму подачі, орієнтовану на певну цільову аудиторію. Цей процес активізує всі ключові елементи критичного мислення – аналіз, синтез, оцінювання, аргументацію та рефлексію.

У ході створення власного медіапродукту студент послідовно проходить низку когнітивно-діяльнісних етапів:

1. Планування – визначення мети, теми, цільової аудиторії та освітнього ефекту продукту;
2. Пошук і добір інформації – аналіз джерел, перевірка фактів, оцінка достовірності;
3. Проєктування структури – формування логіки подання матеріалу, виділення ключових смислів;
4. Реалізація медіаформату – використання цифрових інструментів (Canva, Powtoon, YouTube Studio, Anchor, Blogger, ChatGPT) для створення візуального чи аудіо продукту;
5. Рефлексія – самооцінка результату, аналіз педагогічного впливу на потенційну аудиторію.

Таким чином, процес створення медіапродукту виступає педагогічним простором критичного мислення, де здобувач застосовує знання не лише для репродукції, а для осмисленої побудови смислів і аргументів. Як підкреслюють науковці, «створення цифрового контенту сприяє розвитку здатності до логічного структурування думки, критичного відбору даних та усвідомлення інформаційної відповідальності» [288, 61].

Важливою складовою цієї умови є рефлексивний потенціал проектної діяльності. Процес медіатворення змушує студента постійно аналізувати власні дії: що саме він комунікує, яким є етичний зміст повідомлення, як аудиторія сприйматиме матеріал, які ризики маніпуляції або спотворення інформації можуть виникнути. У такий спосіб формується *метакогнітивна компетентність* – здатність усвідомлювати хід власного мислення, оцінювати його ефективність і здійснювати самокорекцію [295].

Підтверджуючи доцільність такої умови, О. Сипченко та Н. Кизь зазначають, що «створення власного цифрового продукту як результату навчання передбачає високий рівень когнітивної активності, здатність до рефлексії, логічного мислення, комунікативної компетентності» [201]. Цей підхід відповідає сучасним концепціям *digital pedagogy*, у яких навчання розглядається як творче моделювання й публічне представлення знань у мультимедійному форматі.

З позицій компетентнісного підходу, створення освітнього медіапродукту сприяє формуванню інтегральних професійних компетентностей – когнітивної (уміння аналізувати інформацію та структурувати знання), комунікативної (здатність до міжособистісної та міжкультурної взаємодії), технологічної (володіння цифровими інструментами), креативної (уміння створювати оригінальні рішення), ціннісно-світоглядної (відповідальність за зміст і вплив створеного контенту).

Водночас медіапроекування виконує соціально-розвивальну функцію. Студенти вчаться працювати в команді, здійснювати розподіл ролей, поєднувати різні точки зору, аргументовано відстоювати рішення, що формує навички співтворчості, толерантності й професійного партнерства.

У методичному вимірі проектна діяльність має бути структурована як поетапний

педагогічний цикл, який включає:

- орієнтаційно-мотиваційний етап (визначення проблеми та цілей);
- когнітивно-аналітичний (збір і перевірка даних, сценарне планування);
- конструктивно-творчий (створення продукту із застосуванням медіатехнологій);
- презентаційно-рефлексивний (обговорення, самооцінка, експертна оцінка).

Застосування такої умови сприяє тому, що майбутній магістр освіти переходить від споживання до продукування знань, від критики до створення, від аналізу до синтезу – тобто проходить повний цикл розвитку критичного мислення у практичній діяльності.

Науковці зазначають, що саме діяльність зі створення медіаконтенту сприяє розвитку високих когнітивних рівнів мислення, оскільки вимагає глибокої інтеграції знань, цінностей і технологій. У цьому полягає сутність педагогічної інновації: студент стає не лише об'єктом освітнього впливу, а співавтором освітнього процесу, здатним продукувати смисли, формувати громадянську позицію та впливати на освітню спільноту через власний контент.

Таким чином, проектна діяльність зі створення власного медіапродукту є потужним інструментом розвитку критичного мислення, оскільки:

- активізує когнітивну, емоційну й комунікативну сфери;
- забезпечує інтеграцію теорії, практики та творчості;
- розвиває здатність до аналізу, синтезу, оцінки та саморефлексії;
- формує професійну медіакомпетентність і культуру мислення.

Отже, третя педагогічна умова узгоджується з принципами науковості, креативності, інтегративності й медіаосвітньої доцільності, забезпечуючи практичну реалізацію моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах цифрової педагогіки.

Таким чином, реалізація означених педагогічних умов забезпечує системний і практично орієнтований підхід до розвитку критичного мислення в магістрантів, сприяє переходу від репродуктивного до продуктивного типу мислення, актуалізує вміння

аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію в умовах медіанасиченого освітнього середовища.

Процес реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти є поетапним, динамічним і передбачає поступове просування від мотивації до усвідомленої та ефективною самореалізації здобувачів вищої освіти в цифровому навчальному середовищі. У структурі моделі виокремлено *три етапи*: мотиваційно-діагностичний, практико-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний, кожен з яких виконує чітко окреслену функцію та спирається на відповідні методики й інструменти реалізації.

Метою *мотиваційно-діагностичного етапу* є виявлення вихідного рівня сформованості критичного мислення у здобувачів освіти, діагностика їхніх когнітивних, рефлексивних і комунікативних здібностей, а також формування позитивної мотивації до самонавчання й опанування медіатехнологій як інструменту професійного зростання.

На цьому етапі доцільно застосовувати:

- методики оцінювання рівня КМ (наприклад, адаптовані тести критичного мислення) (Додаток А, Б, В);
- анкетування щодо цифрових і медіакомпетентностей (Додаток Ж);
- діагностичні бесіди та самооцінювання пізнавальних інтересів (Додаток Г, И);
- вступні мотиваційні тренінги, що актуалізують значущість КМ для педагогічної діяльності.

Практико-діяльнісний етап є центральним у структурі моделі, оскільки забезпечує активне залучення магістрантів до навчальної діяльності, у процесі якої відбувається формування та розвиток критичного мислення шляхом системного використання медіатехнологій.

Основними формами діяльності на цьому етапі виступають:

- дискусії, дебати, кейс-аналіз із використанням автентичних медіаматеріалів;
- фактчекінг новин, критичний аналіз контенту соціальних мереж,

візуального медіа;

- створення мікропроектів, презентацій, освітніх відео;
- інтеграція цифрових платформ (Padlet, Mentimeter, Canva, YouTube, Edpuzzle тощо) у практичні заняття.

Практико-діяльнісний етап реалізує принципи проблемності, інтеративності, діалогічності, що є базовими для розвитку критичного мислення в умовах медіаосвітнього підходу, адже лише через залучення до активної діяльності, яка вимагає аналізу, оцінювання, інтерпретації, відбувається глибокий розвиток критичного мислення у студентів.

Рефлексія є необхідною умовою усвідомлення особистістю свого пізнавального розвитку, а отже, й важливим інструментом формування критичного мислення. Тому на останньому *рефлексивно-оцінювальному етапі* відбувається самоаналіз, самооцінювання й рецензування власної та колективної діяльності, а також оцінка динаміки розвитку критичного мислення, готовність до подальшого самовдосконалення та корекції власної професійної діяльності.

Ефективними формами реалізації є:

- рефлексивні щоденники;
- підсумкові круглі столи;
- взаємооцінювання та пір-рецензування;
- оцінювання медіапроектів за критеріями КМ (аргументованість, логічність, достовірність тощо);
- повторне тестування для порівняння результатів із діагностичним етапом.

Отже, поетапна реалізація моделі дозволяє забезпечити цілісність, послідовність і результативність процесу розвитку критичного мислення в магістрантів. Кожен з етапів виконує важливу функцію – від мотивації до оцінювання, – і забезпечує відповідну методичну наповненість із використанням сучасних медіаінструментів.

Розроблена модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій відображає цілісну систему теоретико-методологічних,

змістових і технологічних засад, які забезпечують становлення мислячого, саморефлексивного та професійно мобільного педагога в умовах цифрового суспільства.

Структурно модель складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів – цільового, концептуального, змістового, технологічного та результативного.

Цільовий компонент визначає мету, завдання й принципи розвитку критичного мислення в магістерській освіті.

Концептуальний компонент утворює низка загальних (науковості, діалогічності, проблемності, інтегративності та медіаосвітньої доцільності) та спеціальних (когнітивної активності, рефлексивності, контекстності, креативності, метакогнітивності та єдності теорії й практики) принципів та сукупність науково-методологічних (системно-синергетичний, компетентнісний, активно-діяльнісний, комунікативно-діалогічний, інтегративний, дидактико-цифровий та ціннісно-світоглядний) підходів. Їх поєднання забезпечує багатовимірність і гнучкість моделі, що дозволяє синтезувати гуманістичні, технологічні та аналітичні засади сучасної освіти.

Змістовий відображає інтеграцію медіаосвітніх і когнітивних змістів у професійну підготовку, включаючи спеціальний навчальний модуль курсу, спрямований на аналіз, рефлексію, аргументацію та створення освітнього медіаконтенту.

Технологічний компонент об'єднує методи та форми організації освітнього процесу – дискусії, кейс-метод, дебати, проєктну роботу, фактчекінг, сторітелінг, медіатренінги, воркшопи, вебінари – і спирається на сучасні цифрові платформи Moodle, Google Classroom, Mentimeter, Padlet, Canva, Trello, ChatGPT, YouTube Studio.

Результативний компонент відображає систему критеріїв і показників сформованості критичного мислення (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний,, оцінно-смысловий, рефлексивно-креативний), а також рівні його розвитку (високий, середній, низький) з використанням тестів критичного мислення, аналітичних есе, е-портфолію та самооцінювання.

У структурі моделі виокремлено три послідовні етапи реалізації – мотиваційно-діагностичний, практико-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний.

Мотиваційно-діагностичний етап спрямований на усвідомлення здобувачами значущості критичного мислення, визначення початкового рівня його сформованості та стимулювання інтересу до пізнавальної діяльності.

Практико-діяльнісний етап забезпечує активне застосування медіатехнологій у процесі аналізу, дискусій, дебатів, фактчекінгу та створення власного медіаконтенту, що сприяє розвитку когнітивної гнучкості, аналітичної культури та медіаграмотності.

Рефлексивно-оцінювальний етап спрямований на самоаналіз, оцінювання результатів, формування метакогнітивної компетентності та усвідомлення власної освітньої траєкторії.

Ключовими педагогічними умовами, що забезпечують ефективність моделі, є:

- 1) створення медіатехнологічного освітнього середовища, яке забезпечує інтерактивність, варіативність і пізнавальну самостійність студентів;
- 2) систематичне включення у зміст навчання завдань, які потребують аналізу, аргументації, перевірки фактів і розв'язання проблемних ситуацій, що сприяє формуванню аналітичної культури;
- 3) організація проєктної діяльності магістрантів зі створення власного освітнього медіапродукту, що інтегрує когнітивну, рефлексивну та креативну складові мислення.

Завдяки реалізації моделі забезпечується розвиток у майбутніх магістрів освіти цілісного комплексу умінь: критичного аналізу інформації, логічного та аргументованого мислення, медіа- та цифрової грамотності, комунікативної відкритості, саморефлексії та творчого підходу до вирішення професійних завдань. Модель не лише сприяє становленню критичного мислення як складової професійної компетентності, а й формує готовність до безперервного саморозвитку, інформаційної відповідальності та інноваційної діяльності в умовах цифрової освіти.

Отже, розроблена модель має цілісну методологічну, змістову й технологічну логіку, забезпечує практичну реалізацію ідей медіаосвіти в магістерській підготовці та

відкриває перспективи для подальших досліджень її ефективності в різних освітніх контекстах.

2.3. Методичне забезпечення реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій

Реалізація моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій потребує створення цілісного методичного забезпечення, яке виступає системоутворювальним компонентом педагогічного процесу. Методичне забезпечення визначається як сукупність концептуально обґрунтованих методів, форм, засобів, прийомів і технологій, що забезпечують цілеспрямоване формування визначених компетентностей і досягнення очікуваних результатів навчання [148]. Воно інтегрує наукові положення педагогіки, психології, медіаосвіти, когнітивних наук і цифрової дидактики, що створює умови для комплексного розвитку інтелектуальної, аналітичної та рефлексивної діяльності здобувачів освіти.

У контексті нашого дослідження методичне забезпечення не обмежується традиційним розумінням як набору навчально-методичних матеріалів, а трактується як динамічна, відкрита система, що забезпечує практичну реалізацію цільових, змістових і технологічних компонентів моделі. Вона охоплює проєктування освітнього середовища, добір медіаресурсів, розроблення навчальних модулів, створення сценаріїв інтерактивних занять і формування критеріально-діагностичного інструментарію [54]. Такий підхід відповідає принципам системності та інтегративності, визначеним у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2016) [139], згідно з якими ефективне використання медіатехнологій має бути не епізодичним, а структурно вбудованим у процес професійної підготовки педагогів.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти – цифровізація освітнього процесу, зростання ролі відкритих освітніх ресурсів і поява нових форматів взаємодії (онлайн, змішане, гібридне навчання) – зумовлюють переосмислення методичних підходів до організації навчання майбутніх педагогів. Як зазначають науковці [129; 162; 260],

відкриті освітні ресурси й цифрові платформи стають не лише джерелом знань, але й каталізатором розвитку мислення в умовах самостійного навчання, колаборації та критичного осмислення інформації. У такому контексті методичне забезпечення має орієнтуватися на створення умов для саморегуляції, рефлексії, аналізу й оцінки як власної діяльності, так і інформаційного середовища, у якому функціонує студент.

У контексті педагогічної підготовки методичне забезпечення розвитку критичного мислення реалізується через комплексні освітні сценарії, у яких медіатехнології стають не лише інструментом навчання, а й засобом моделювання мисленнєвих дій. Це передбачає поєднання когнітивних, комунікативних і творчих компонентів у єдиному освітньому процесі. Використання інтерактивних медіаплатформ (Moodle, Padlet, Mentimeter, Canva, YouTube Studio) сприяє формуванню в студентів здатності працювати з різними форматами даних, співпрацювати в цифровому середовищі, аргументувати й оцінювати інформацію [69; 86; 207; 257] шульга, сорока токарева благодір.

Методичне забезпечення розробленої моделі має на меті не лише оптимізувати освітній процес, але й створити умови для розвитку автономного мислення – тобто здатності до незалежного аналізу, критичної оцінки інформації, прийняття обґрунтованих рішень та рефлексії власних суджень. Це забезпечується інтеграцією медіаосвітнього контенту в навчальні дисципліни, застосуванням методів проблемного навчання, дискусій, аналізу кейсів, створення медіапродуктів і здійсненням їх критичного рецензування. Як зазначає Г. Онкович [158], ефективність медіаосвіти залежить від здатності викладача не лише передавати інформацію, а створювати ситуації пізнавальної взаємодії, у яких студент виступає активним суб'єктом власного розвитку.

Таким чином, методичне забезпечення виступає ключовим чинником функціонування моделі розвитку критичного мислення, адже саме воно забезпечує перехід від теоретичної конструкції до практичної реалізації у професійній підготовці майбутніх магістрів освіти. Його ефективність визначається узгодженістю методичних рішень із концептуальними засадами моделі, системністю впровадження

медіатехнологій та орієнтацією на формування у здобувачів здатності до критичного аналізу, оцінки та творчого перетворення інформації.

Методичне забезпечення моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти є складною динамічною системою, у якій поєднуються різні рівні педагогічного управління: від концептуального – що задає ідеологію освітнього процесу, до технологічного – що конкретизує його реалізацію у практиці. Кожна складова методичного забезпечення виконує власну функцію, але разом вони утворюють інтегровану систему підтримки формування критичного мислення, узгоджену з принципами цифрової педагогіки, медіаосвіти та компетентнісного підходу.

Дидактична складова є ядром методичного забезпечення, адже вона безпосередньо визначає зміст, методи, засоби й форми навчання, через які реалізуються цілі моделі. Її головна функція – забезпечення педагогічної доцільності, послідовності й практичної реалізованості навчального процесу.

Зміст дидактичної складової охоплює *навчальні програми, навчально-методичні комплекси, робочі плани, практичні завдання, кейси, сценарії занять і тренінги*, спрямовані на розвиток навичок аналізу, інтерпретації, оцінки та створення медіаконтенту. Таке забезпечення дозволяє організувати процес пізнання не як пасивне засвоєння інформації, а як дослідницько-аналітичну діяльність, що стимулює інтелектуальну автономію студентів [29; 88; 158].

Особливістю дидактичної складової є *інтеграція медіаосвітнього змісту у професійну підготовку педагогів*. Сучасна медіаосвіта має розвивати уміння не лише споживати, а й творити медіапродукти, усвідомлюючи соціальні та етичні наслідки цього процесу. Тому дидактичні матеріали передбачають не лише роботу з готовими текстами, але й створення власного контенту, аналізу його достовірності, впливу, ціннісного змісту [136; 184; 198].

Крім того, дидактична складова охоплює *систему оцінювання результатів навчання*: тести критичного мислення (Watson-Glaser, Ennis-Weir), аналітичні есе, рефлексивні журнали, електронні портфоліо. Вони дозволяють відстежувати не лише

рівень знань, а й розвиток уміння міркувати, обґрунтовувати, аргументувати [96; 237].

Технологічна складова забезпечує операціоналізацію дидактичного змісту через конкретні педагогічні методи, прийоми та цифрові інструменти. У сучасному контексті цифрової трансформації освіти ця складова набуває особливого значення, адже саме вона забезпечує зв'язок між медіатехнологіями і процесом мислення [137; 187].

Її функціональне призначення полягає у створенні гнучкого, інтерактивного та адаптивного навчального середовища, де студент виступає не споживачем, а активним конструктором знань. У межах технологічної складової реалізуються:

- методи розвитку критичного мислення – кейс-метод, дебати, дискусії, проблемне навчання, сторітелінг, фактчекінг, метод проєктів;

- форми організації навчання – воркшопи, медіатренінги, інтерактивні лекції, вебінари, симуляційні практики;

- інструменти та платформи – Moodle, Padlet, Mentimeter, Canva, Google Classroom, ChatGPT, YouTube Studio, Loom, Powtoon тощо.

Застосування таких технологій відповідає принципам активності та рефлексивності навчання. Наприклад, Moodle та Google Classroom забезпечують структурованість курсу, Padlet і Miro – колаборацію, Mentimeter – інтерактивність і зворотний зв'язок, а Canva чи YouTube Studio – розвиток творчого мислення та візуальної грамотності.

Технологічна складова забезпечує інтеграцію педагогічної і цифрової діяльності, створюючи умови для персоналізованого навчання, що сприяє глибокому осмисленню інформації, критичному аналізу та практичному застосуванню здобутих знань.

Ресурсна складова методичного забезпечення охоплює матеріально-технічні, інформаційні, кадрові та комунікаційні ресурси, без яких неможливо реалізувати модель розвитку критичного мислення. Вона визначає рівень організаційно-педагогічної готовності закладу вищої освіти до впровадження медіаосвітніх інновацій [109; 118].

Ключовими елементами цієї складової є:

- цифрова інфраструктура – навчальні платформи, мультимедійні лабораторії,

швидкісний інтернет, технічна підтримка;

– інформаційні ресурси – відкриті освітні репозитарії, цифрові бібліотеки, бази даних, онлайн-курси;

– кадрове забезпечення – викладачі з високим рівнем цифрової компетентності, здатні здійснювати тьюторський і фасилітативний супровід;

– комунікаційні ресурси – мережеві співтовариства, спільні хаби, медіацентри, що забезпечують колективну діяльність студентів.

Відкритий доступ до освітніх ресурсів та розвиток спільнот практиків є фундаментом інноваційного навчального середовища, у якому знання формується не через передачу, а через співтворення. Отже, ресурсна складова гарантує сталість і гнучкість функціонування всієї системи методичного забезпечення, підтримуючи безперервність навчання та підвищення професійної компетентності педагогів.

Кожна зі складових методичного забезпечення виконує окрему, але взаємодоповнювальну функцію. У своїй сукупності вони створюють цілісну методичну систему, здатну забезпечити розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах медіатизованого освітнього простору, що відповідає сучасним вимогам європейської педагогічної науки та українського освітнього контексту.

Одним із ключових засобів реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти є навчально-методичний контент, що поєднує в собі функції організації, управління й підтримки навчальної діяльності у медіатехнологічному середовищі. У сучасній педагогічній теорії навчально-методичний контент розглядається не лише як сукупність матеріалів для забезпечення курсу, а як інтелектуально-комунікативна система, яка активізує процеси аналітичного мислення, комунікації, співпраці та саморефлексії здобувачів освіти [131; 158].

У межах розробленої моделі ця система втілюється через спеціальний навчальний модуль *“Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій”*, який виступає інтеграційним ядром між теоретичними основами медіаосвіти, методикою формування мисленнєвих умінь і практичною діяльністю студентів у цифровому просторі (Додаток

Л). Метою модуля є розвиток здатності майбутніх педагогів критично осмислювати інформацію, виявляти логічні помилки, аргументувати власні судження, здійснювати фактчекінг і створювати власні освітні медіапродукти.

Зміст і структура навчального модуля

Навчально-методичний контент модуля структуровано за тематичним принципом, що забезпечує поетапне формування аналітичних, когнітивних і творчих умінь студентів. Кожна тема має власну логіку, методичні цілі, очікувані результати й відповідний набір навчально-методичних матеріалів – методичних рекомендацій, гайдбуків, цифрових сценаріїв занять і інтерактивних завдань.

Тема 1. Медіаосвіта та критичне мислення: концептуальні основи.

У межах першої теми студенти опановують базові поняття медіаосвіти, розуміння ролі медіа у формуванні суспільної свідомості, усвідомлюють зв'язок між критичним мисленням, медіаграмотністю та педагогічною діяльністю. Ключовим методичним завданням є формування світоглядної позиції майбутнього педагога як медіаспоживача й медіаторця. Застосовуються інтерактивні лекції, аналітичні кейси з розбором медіатекстів, навчальні дебати, спрямовані на формування аргументативної культури.

Тема 2. Інструменти аналізу, фактчекінгу й аргументації.

Ця тема спрямована на розвиток аналітичної культури мислення. Студенти знайомляться з методиками перевірки достовірності інформації, розрізнення фактів і суджень, логічного структурування аргументів. Активно використовуються фактчекінгові платформи, аналітичні інструменти та вправи з виявлення маніпуляцій і фейкових наративів.

Тема 3. Проєктування освітнього медіапродукту.

Практична складова теми орієнтована на інтеграцію теоретичних знань і творчих умінь у процесі створення власних цифрових освітніх продуктів – відеоуроків, подкастів, блогів, інфографік, інтерактивних сторітелінгів. Ця тема побудована на засадах проєктного навчання (Project-Based Learning), ефективність якого обґрунтована нами вище. Проєктування медіапродукту передбачає послідовність дій: вибір теми,

пошук і перевірка інформації, розроблення сценарію, створення продукту та його аналітичне представлення. На цьому етапі розвиваються навички критичного відбору контенту, міждисциплінарного узагальнення, етичного оцінювання інформації.

Тема 4. Рефлексивні практики та самооцінювання мислення.

Остання тема зосереджується на розвитку рефлексивності, самооцінювання та метакогнітивної свідомості. Студенти ведуть рефлексивні щоденники, заповнюють чек-листи самоспостереження, оцінюють власні когнітивні стратегії під час роботи з медіа. Використання електронного портфолію, мікроблогів і аналітичних есе сприяє усвідомленню динаміки власного мислення, забезпечує інтелектуальну саморегуляцію та готовність до прийняття виважених рішень.

Методика реалізації модуля базується на принципах активності, проблемності, інтерактивності й комунікативної спрямованості. Основними формами організації навчальної діяльності є *інтерактивні лекції, аналітичні кейси, дебати, воркшопи та медіатренінги.*

Інтерактивна лекція виконує функцію когнітивного налаштування: вона не лише подає теоретичний матеріал, а й формує запит на подальше дослідження проблеми. Кейсовий метод сприяє застосуванню знань у практичних ситуаціях, створює умови для аналізу альтернатив і оцінювання рішень. Дебати, як форма аргументативної взаємодії, розвивають комунікативну компетентність, вміння відстоювати позицію, поважати опонента. Воркшопи та медіатренінги орієнтовані на колективне створення контенту, використання цифрових інструментів, формування командних навичок і креативного мислення.

Розроблений навчально-методичний контент включає різнорівневі матеріали, що забезпечують як навчальну, так і дослідницько-творчу діяльність студентів. До нього належать:

- *методичні рекомендації* – описують цілі, очікувані результати, індикатори сформованості критичного мислення, алгоритми виконання практичних завдань;
- *інструктивні карти* – покроково пояснюють процес аналізу медіатекстів,

створення мультимедійних продуктів, здійснення фактчекінгу;

– *гайдбуки та цифрові сценарії занять* – адаптовані під платформи Moodle, Padlet, Canva, Google Classroom, що забезпечує гнучкість навчального процесу;

– *шаблони для медіапроектів* – використовуються як структурна підтримка під час створення освітнього продукту;

– *чек-листи фактчекінгу* – формують навички верифікації інформації, виявлення маніпуляцій і фейків.

Методичний контент модуля зорієнтований на практико-дослідницьку діяльність студентів. Кожне завдання не лише перевіряє знання, а й стимулює аналіз, порівняння, критичну оцінку інформації. Використання цифрових інструментів (Mentimeter, Padlet, ChatGPT, YouTube Studio) сприяє формуванню медіакомпетентності, а відкритий характер матеріалів забезпечує їх доступність та оновлюваність.

Навчально-методичний контент спеціального модуля виступає педагогічним медіатором між моделлю та практикою освітнього процесу. Його функція полягає у створенні педагогічного простору, де поєднуються аналіз, дискусія, рефлексія, співпраця та медіаторність (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Навчально-методичний контент навчального модуля
«Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій»

Модуль	Мета навчання	Очікувані результати	Форми організації навчальної діяльності	Цифрові інструменти та медіатехнології	Методичні матеріали
1. Медіаосвіта та критичне мислення: концептуальні основи	Усвідомлення взаємозв'язку між медіаосвітою, інформаційною культурою та критичним мисленням.	Здатність аналізувати роль медіа у формуванні громадської думки; вміння розпізнавати інформаційні маніпуляції.	Інтерактивні лекції, аналітичні кейси, дебати, групові дискусії.	<i>Padlet, Moodle, Mentimeter, Google Classroom.</i>	Методичні рекомендації; гайдбук «Основи медіаграмотності»; аналітичні завдання для роботи з медіатекстами.

Модуль	Мета навчання	Очікувані результати	Форми організації навчальної діяльності	Цифрові інструменти та медіатехнології	Методичні матеріали
2. Інструменти аналізу, фактчекінгу й аргументації	Розвиток умінь логічного мислення, перевірки достовірності інформації, побудови аргументів.	Сформованість аналітичної культури, навичок фактчекінгу, аргументованого доведення позиції.	Воркшопи, тренінги з фактчекінгу, робота з кейсами, аналіз новинних сюжетів.	<i>Canva</i> , <i>FactCheck.org</i> , <i>MediaBiasFactCheck</i> , <i>Trello</i> .	Інструктивні карти з перевірки фактів; чек-листи достовірності; шаблони аналітичних звітів.
3. Проектування освітнього медіапродукту	Інтеграція знань і навичок у створенні авторського освітнього контенту.	Уміння планувати, створювати й презентувати й оцінювати освітній медіапродукт; розвиток креативного та системного мислення.	Медіатренінги, симуляційні практики, колективні проекти, презентації.	<i>Canva</i> , <i>YouTube Studio</i> , <i>Powtoon</i> , <i>Loom</i> , <i>Miro</i> , <i>Google Sites</i> .	Шаблони для медіапроектів; інструкції зі створення відеоуроків; сценарії медіапрезентацій.
4. Рефлексивні практики та самооцінювання мислення	Формування здатності до метакогнітивної рефлексії, самооцінювання процесу мислення.	Розвиток навичок самоспостереження, самоаналізу, оцінювання ефективності мисленневих стратегій.	Рефлексивні сесії, ведення е-журналів, обговорення в малих групах, коучинг-зустрічі.	<i>Moodle Forum</i> , <i>Google Docs</i> , <i>Padlet Reflection Wall</i> , <i>ChatGPT</i> (режим аналітичного асистента).	Чек-листи саморефлексії; шаблони есе; електронне портфоліо; методичні рекомендації з розвитку метапізнання.

Таким чином, навчально-методичний контент є інструментом розвитку критичного мислення, оскільки створює умови для *активного конструювання знань, самостійного аналізу медіатекстів, продукування власних ідей і рефлексії отриманих результатів*. Його практична ефективність полягає у тому, що він поєднує когнітивні, комунікативні й технологічні ресурси навчання, роблячи процес професійної підготовки магістрів освіти відкритим, гнучким і орієнтованим на саморозвиток особистості.

Варто відзначити, що у сучасному освітньому просторі позитивно корисні практики розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій набувають ознак інституційно оформлених механізмів професійної підготовки, що реалізуються у вигляді університетських курсів, практико-орієнтованих модулів, навчальних майстерень, цифрових проєктів та дослідницько-аналітичних завдань. Їх спільною рисою є поєднання когнітивних (аналіз, інтерпретація, оцінювання), метакогнітивних (рефлексія, самоконтроль мислення) та аксіологічних (інформаційна відповідальність, академічна доброчесність) складових у медіатехнологічно опосередкованому середовищі навчання.

Так, у європейському академічному дискурсі фактчекінг позиціонується як один із ключових інструментів розвитку цифрової медіаграмотності студентів, що безпосередньо корелює з формуванням критичного мислення як здатності до доказового судження, перевірки джерел, виявлення маніпуляцій і коректного обґрунтування висновків. Дослідження, виконане на матеріалі практик вищої освіти, демонструє, що навчальні активності з фактчекінгу є не лише способом інформаційної верифікації, а й педагогічним засобом формування аналітичної культури, критеріального оцінювання та рефлексивного ставлення до інформаційних повідомлень [223; 232]. У контексті професійної підготовки магістрів освіти такі практики є методично виправданими, оскільки дозволяють інтегрувати навички критичного мислення у виконання типових педагогічних функцій: добір навчальних матеріалів, аналіз медіаконтенту для освітніх цілей, протидія дезінформації у навчальному середовищі.

Окрему групу становлять практики, що реалізуються у форматі навчальних модулів із цифрового громадянства та медіаграмотності, які європейські освітні платформи подають як структуровані освітні продукти для розвитку відповідального й критичного ставлення до інформації. Характерною особливістю таких модулів є поєднання аналітичних методів з практичними завданнями, що орієнтують здобувачів на розпізнавання викривлень, оцінювання медіа на предмет упередженості та пропагандистських стратегій, а також на формування умінь коректної цифрової

комунікації й взаємодії в інформаційному середовищі. Для магістратури це є методично цінним прикладом того, як критичне мислення розглядається не лише як інтелектуальна якість, а як компетентність соціальної відповідальності та цифрової етики.

Переконливим підтвердженням ефективності медіатехнологій як чинника розвитку критичного мислення є університетські практики digital storytelling у підготовці майбутніх педагогів. Створення цифрових історій як освітнього продукту вимагає від магістрантів реалізації повного циклу критичного мислення: проблематизації теми, відбору джерел, перевірки інформації, концептуального структурування матеріалу, аргументації смислів та прогнозування впливу на цільову аудиторію. Досвід педагогічної освіти у ЗВО, представлений у відповідній університетській роботі, показує, що цифрове сторітелінг-середовище забезпечує умовно «природний» контекст розвитку критичного мислення через необхідність змістової логіки, доказовості й рефлексивного оцінювання якості власного медіапродукту [296]. Отже, digital storytelling може бути розглянуте як практична форма реалізації педагогічної умови, пов'язаної із залученням магістрантів до створення освітніх медіапродуктів.

В українському контексті також фіксується зростання інтересу до інтеграції практик критичного мислення у медіаосвітню підготовку, зокрема через акценти на фактчекінгу, стратегічних комунікаціях та нових викликах, пов'язаних із використанням інструментів штучного інтелекту. Відповідні науково-методичні напрацювання доводять, що у вищій школі медіаосвіта поступово зміщується від інформування до формування критико-аналітичних компетентностей, зокрема умінь розрізняти достовірний і дезінформаційний контент, аналізувати інформаційні впливи та усвідомлювати ризики цифрового середовища [193]. Це має суттєве значення для професійної підготовки магістра освіти, оскільки сучасна педагогічна діяльність дедалі більше відбувається у просторі змішаних комунікацій, де критичне мислення стає інструментом забезпечення якості освітньої взаємодії й захисту академічної доброчесності.

Таким чином, наведені приклади підтверджують, що медіатехнологічні практики розвитку критичного мислення реалізуються у діяльнісно-орієнтованих форматах, які поєднують аналітичні процедури (фактчекінг, критичний аналіз медіатекстів, аргументація) з продуктивними видами активності (створення освітнього медіапродукту, цифрове сторітелінг-проекування). У сукупності це дозволяє розглядати зазначені практики як методично доцільні та позитивно апробовані засоби підтримки моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій у процесі професійної підготовки.

Оцінювання сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти є завершальним і водночас інтеграційним етапом реалізації запропонованої моделі. Його головна мета – *виявити динаміку розвитку мисленнєвих здібностей здобувачів, визначити рівень сформованості когнітивного, оцінного, рефлексивного та мотиваційно-ціннісного компонентів, а також забезпечити зворотний зв'язок для подальшого вдосконалення освітнього процесу.*

Сучасна педагогічна діагностика критичного мислення, на відміну від традиційних форм контролю знань, передбачає *комплексну оцінку інтелектуальних, емоційно-ціннісних і поведінкових показників.* Як зазначає Д. Халперн (*D. Halpern*) [291], критичне мислення не може бути виміряне лише тестовими завданнями – воно потребує аналізу мисленнєвих процесів, аргументаційних структур, рефлексії та здатності до метакогнітивної саморегуляції. Тому у дослідженні було розроблено діагностичний комплекс, що охоплює як стандартизовані, так і авторські інструменти оцінювання.

Діагностичний комплекс побудовано відповідно до чотирьох структурних компонентів критичного мислення, виокремлених у межах моделі: когнітивно-інтелектуального, емоційно-ціннісного, діяльнісно-рефлексивного та технологічно-медійного. Кожен із них має свої критерії та показники розвитку. Для забезпечення достовірності та об'єктивності результатів у дослідженні застосовано поєднання *кількісних і якісних методів*, які взаємно доповнюють одне одного, дозволяючи не лише фіксувати рівень розвитку, а й пояснювати механізми формування критичного

мислення.

1. *Когнітивно-аналітичний критерій* характеризує рівень логічного мислення, здатність аналізувати інформацію, розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки.

Для його діагностики використано тести Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) та Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (HCTAES), адаптовані для освітнього середовища [291; 342]. Використання зазначених тестів забезпечує порівняльність результатів та їх валідність. Тести вимірюють такі когнітивні операції, як інтерпретація, аналіз аргументів, висновки, оцінка припущень, дедукція та індукція. Їх адаптація здійснювалася відповідно до українського освітнього контексту із збереженням методологічної структури

2. *Оцінно-смісловий критерій* – відображає здатність особи робити обґрунтовані судження, оцінювати інформацію, відрізняти факти від інтерпретацій. Оцінювання здійснюється на основі виконання аналітичних есе та участі у дебатних сесіях, де фіксується аргументативна структура висловлювань, логічна стійкість позиції, коректність використання доказів. Ці методи дозволяють виявити глибину мислення та гнучкість аргументації. Аналітичне есе оцінюється за критеріями: логічна структура, аргументованість, використання джерел, рефлексивність і мовна точність. Під час дебатів фіксуються рівень доказовості позиції, критичність аналізу аргументів опонента, вміння синтезувати нові рішення.

3. *Рефлексивно-креативний критерій* – охоплює усвідомлення студентом власних мисленнєвих стратегій, вміння оцінювати власні когнітивні помилки, здійснювати самокорекцію.

Для його дослідження використовуються щоденники рефлексії, метакогнітивні карти та електронні портфоліо (Google Sites), які містять приклади аналітичних робіт, відгуки, самооцінки, відображення динаміки розвитку мислення. Е-портфоліо використовується як динамічна форма діагностики, що демонструє прогрес здобувача у часі. Воно включає аналітичні звіти, мультимедійні проєкти, рефлексивні есе, записи

дебатів, сертифікати участі у тренінгах.

4. *Мотиваційно-ціннісний критерій* – характеризує ставлення здобувачів до критичного мислення як до професійної цінності, їх інтерес до аналітичної діяльності, готовність застосовувати мисленнєві навички у професійній практиці. Щоденники ведуться у цифровому форматі (Padlet Reflection Wall, Google Docs) і містять записи про труднощі, інсайти, приклади зміни мислення. Їх аналіз здійснюється за якісними показниками: глибина рефлексії, частота самокорекції, рівень усвідомлення власних когнітивних стратегій. Самооцінювання через інтерактивні опитувальники (Mentimeter, Google Forms) дозволяє визначити суб'єктивну динаміку змін та узгодити її з об'єктивними результатами тестування.

Запропонована методика оцінювання рівнів сформованості критичного мислення є інтегративною системою діагностики, що поєднує стандартизовані тести, проектно-аналітичні методи та цифрові інструменти саморефлексії (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Критерії, показники та діагностичні методики визначення рівнів сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти

Компонент критичного мислення	Критерії сформованості	Показники прояву	Діагностичні методики та інструменти
1. Когнітивно-аналітичний	Здатність до аналізу, синтезу, логічного узагальнення інформації.	–Уміння визначати ключові ідеї та логічні зв'язки; –Обґрунтованість висновків і послідовність міркувань; –Здатність до аргументації під час роботи з медіаконтентом.	Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA); Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (HCTAES); Авторські аналітичні завдання з інтерпретації медіатекстів.

Компонент критичного мислення	Критерії сформованості	Показники прояву	Діагностичні методики та інструменти
2. Оцінно-смысловий	Здатність робити обґрунтовані судження, оцінювати достовірність та релевантність інформації.	–Критичне ставлення до джерел; –Вміння розпізнавати маніпуляції, фейки, когнітивні упередження; –Уміння будувати аргументовану позицію.	Ennis–Weir Critical Thinking Essay Test; Аналіз та оцінка дебатних сесій (rubric-оцінювання); Контент-аналіз письмових аргументаційних есе.
3. Рефлексивно-креативний	Усвідомлення власних мисленневих стратегій, уміння до самостереження і самокорекції.	–Аналіз власних помилок і шляхів їх подолання; –Усвідомлення ефективності власної діяльності; –Розвиток метакогнітивних навичок.	Щоденники рефлексії (Padlet Reflection Wall, Google Docs); Е-портфоліо (Google Sites); Карта саморефлексії мисленневих дій.
4. Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення значущості критичного мислення у професійній діяльності, пізнавальна мотивація.	–Інтерес до аналітичних і творчих завдань; – Відповідальність у використанні медіа; –Орієнтація на саморозвиток і вдосконалення мислення.	Анкетування та опитувальники самооцінки мислення (Mentimeter, Google Forms); Спостереження за участю в дискусіях, медіапроектах; Аналіз щоденників мотиваційної рефлексії.

Її застосування дозволяє:

- забезпечити багатокomпонентне вимірювання розвитку мислення;
- простежити динаміку змін у процесі реалізації моделі;
- здійснити об’єктивну інтерпретацію результатів навчання у цифровому середовищі.

Динаміка змін відстежується за співвідношенням результатів тестування, аналізу есе, самооцінювання та е-портфоліо на початковому, проміжному й підсумковому етапах. Висхідна тенденція у двох і більше компонентах свідчить про позитивний вплив моделі на розвиток критичного мислення.

Методика оцінювання передбачає багаторівневу систему моніторингу, що охоплює:

- початкову діагностику (мотиваційно-діагностичний етап) – виявлення вихідного рівня когнітивних умінь і ставлення до мисленнєвої діяльності;
- поточну діагностику (практико-діяльнісний етап) – спостереження за аналітичними діями під час виконання проєктів, дебатів, створення контенту;
- підсумкову діагностику (рефлексивно-оцінювальний етап) – комплексна оцінка за всіма компонентами з використанням тестів, самооцінки, есе, портфоліо.

Використання зазначених методик дозволяє отримати якісно та кількісно вимірювані результати, порівнювані у динаміці протягом усіх етапів реалізації моделі (мотиваційно-діагностичного, практико-діялісного, рефлексивно-оцінювального).

Отримані результати слугують підґрунтям для подальшого коригування змісту навчальних курсів, вдосконалення педагогічних умов і методичного забезпечення. Таким чином, діагностичний блок моделі не лише підсумовує результати розвитку критичного мислення, а й виконує формувальну функцію, сприяючи самоусвідомленню студентами власного інтелектуального прогресу та професійної готовності до використання критичного мислення у педагогічній практиці.

На основі отриманих даних визначаються три узагальнені рівні сформованості критичного мислення – *високий, середній і низький*. Їх зміст визначається сукупністю показників за всіма компонентами систематизує діагностичну логіку оцінювання критичного мислення у чотирьох вимірах – когнітивному, оцінному, рефлексивному та мотиваційно-ціннісному. (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Інтерпретація рівнів сформованості критичного мислення

Рівень	Характеристика	Ознаки прояву у діяльності магістранта
Високий	Критичне мислення є стійкою інтелектуальною якістю; студент здатен аналізувати складні проблеми, аргументовано оцінювати інформацію, продукувати власні судження.	Демонструє глибокий аналіз інформації, логічну аргументацію, уміння прогнозувати наслідки рішень, здійснює метарефлексію, створює авторські медіапродукти.
Середній	Критичне мислення проявляється епізодично; студент здатен аналізувати інформацію за зразком, потребує зовнішнього стимулу для ініціації рефлексії.	Виконує аналітичні завдання із підтримкою викладача, виявляє логічну послідовність, але не завжди здійснює оцінку достовірності фактів; обмежена глибина суджень.
Низький	Критичне мислення не сформоване; студент переважно сприймає інформацію без перевірки, не вміє аргументовано відстоювати позицію.	Уникає аналітичних завдань, проявляє шаблонність мислення, не здатен відрізнити факт від оцінки, не рефлексує власні помилки.

Реалізація моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій потребує цілеспрямованої методичної підтримки викладачів. Вони виступають ключовими агентами змін, від рівня їхньої цифрової, медіаосвітньої й аналітичної компетентності залежить ефективність запровадження нових підходів до підготовки здобувачів.

Структура моделі передбачає трьохетапну реалізацію – мотиваційно-діагностичний, практико-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний етапи.

На першому етапі викладач має створити сприятливе медіатехнологічне середовище, зорієнтоване на розвиток інтелектуальної ініціативи студентів. Рекомендовано використовувати короткі аналітичні завдання з аналізу медіафактів чи візуальних повідомлень, які стимулюють когнітивну активність [239].

Другий етап реалізується через поєднання індивідуальної, групової та колаборативної діяльності, з використанням платформ Moodle, Google Classroom, Miro, Mentimeter, Padlet. Роль викладача змінюється – він переходить від позиції інформатора до ролі фасилітатора критичного мислення, координатора дискусій і модератора

аналітичних процесів [239].

На третьому, рефлексивно-оцінювальному етапі, важливо організувати само- та взаємооцінювання результатів навчання. Доцільно застосовувати цифрові інструменти зворотного зв'язку (Kahoot, Google Forms), що дозволяють студентам фіксувати динаміку розвитку мислення, здійснювати самоаналіз та рефлексію [239].

Таким чином, сучасний викладач магістратури виступає не лише носієм знань, а й медіатренером, фасилітатором, консультантом, модератором аналітичної діяльності студентів. Його компетентність має охоплювати:

- володіння цифровими медіаінструментами;
- знання принципів педагогічного дизайну та медіапсихології;
- здатність організовувати діалогічне навчання, що розвиває мислення студентів;
- уміння створювати навчальні ситуації, що стимулюють пізнавальну ініціативу та саморефлексію.

Ефективне впровадження моделі в освітній процес вимагає системної підтримки викладачів. Рекомендовано організовувати методичні вебінари щодо застосування цифрових медіатехнологій у викладанні, консультації з планування інтерактивних курсів, воркшопи з медіаграмотності, а також спільноти практики, де викладачі можуть обмінюватися власними розробками, цифровими кейсами, сценаріями занять.

Отже, проведене теоретико-методичне дослідження дало змогу обґрунтувати концепцію методичного забезпечення як ключового механізму реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти. Методичне забезпечення у структурі моделі розглядається як інтегрована система, що поєднує концептуальні, дидактичні, технологічні та ресурсні компоненти, спрямовані на досягнення визначених освітніх результатів і розвиток професійно-когнітивної автономії здобувачів, забезпечуючи повноцінну реалізацію цілей розвитку критичного мислення засобами медіатехнологій.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дисертації на основі комплексного аналізу сучасних наукових підходів, зарубіжних і вітчизняних практик, а також результатів власного дослідження обґрунтовано теоретико-методичні основи побудови та реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.

Установлено, що фундаментом моделі є *поєднання філософсько-гуманістичних і когнітивно-методологічних орієнтирів*, які визначають мислення як багаторівневий процес осмислення, оцінювання й творчої реконструкції знань. Теоретичне підґрунтя моделі формують системно-синергетичний, компетентнісний, активно-діяльнісний, комунікативно-діалогічний, інтегративний, дидактико-цифровий та ціннісно-світоглядний *підходи*, інтегровані у єдину методологічну систему.

Розроблена модель базується на *принципах* науковості, діалогічності, інтегративності, проблемності, медіаосвітньої доцільності, когнітивної активності, контекстності, рефлексивності креативності, метакогнітивності та єдності теорії з практикою. Структурно модель містить п'ять взаємопов'язаних *компонентів* – цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний та результативний, які реалізуються через три етапи: мотиваційно-діагностичний, практико-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний.

Педагогічні умови ефективної реалізації моделі визначено як:

- 1) створення медіатехнологічного освітнього середовища, що стимулює аналітичну та комунікативну активність студентів;
- 2) інтеграцію у зміст навчання завдань з аналізу, дискусії, фактчекінгу й розв'язання проблемних ситуацій;
- 3) організацію проєктної діяльності студентів зі створення власних освітніх медіапродуктів, що сприяє когнітивній рефлексії та розвитку медіакомпетентності.

Обґрунтовано *методичну систему реалізації моделі*, яка поєднує цифрові платформи, інтерактивні форми навчання, спеціальний навчальний модуль і систему діагностики рівнів сформованості критичного мислення. Запропоновано рекомендації щодо професійної підготовки викладачів як медіатренерів, здатних фасилітувати

аналітичну діяльність магістрантів і здійснювати педагогічний супровід їхніх медіапроектів.

Таким чином, результати другого розділу створюють *цілісне теоретико-методичне підґрунтя* для розроблення та практичного впровадження інноваційної педагогічної моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах цифрової трансформації вищої школи. Реалізація моделі сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, посиленню аналітичної та рефлексивної складової підготовки магістрів, формуванню їхньої професійної автономії, медіакомпетентності та здатності діяти в інформаційно насиченому освітньому просторі.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях: 238; 239; 241.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Організація, методика та результати констатувального етапу експерименту

Розроблена на попередньому етапі дослідження *модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій* потребувала емпіричної перевірки її дієвості та результативності в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти. З огляду на це експериментальне дослідження стало логічним продовженням теоретико-методичного етапу й було спрямоване на з'ясування того, наскільки ефективно розроблена система педагогічних умов, змістових і технологічних засобів сприяє формуванню в магістрантів здатності до критичного аналізу, аргументованого судження, усвідомленого прийняття рішень і рефлексивного осмислення професійної діяльності.

Метою педагогічного експерименту є перевірка ефективності розробленої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій, з'ясування її впливу на якість професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, а також виявлення динаміки змін у рівнях сформованості критичного мислення під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу.

Експеримент ґрунтувався на положеннях про єдність теорії й практики, системність розвитку професійних компетентностей, діяльнісно-мотиваційний характер мислення, а також необхідність використання сучасних цифрових і медіатехнологічних інструментів як засобів когнітивної, комунікативної та рефлексивної активності магістрантів.

Педагогічний експеримент передбачав три послідовні етапи:

1. Констатувальний – визначення вихідного рівня сформованості критичного мислення, аналіз освітнього середовища, умов і практик розвитку цього феномена в магістратурі.

2. Формувальний – упровадження теоретико-методичної моделі, реалізація авторського навчального модуля та створення медіатехнологічного освітнього середовища.

3. Контрольний – оцінювання результатів, зіставлення показників експериментальних і контрольних груп, підтвердження чи спростування гіпотези дослідження.

Гіпотеза експерименту полягала в тому, що розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти буде ефективним за умови впровадження запропонованої моделі, яка інтегрує концептуальні, змістові, технологічні та результативні компоненти й реалізується через цілеспрямоване використання медіатехнологій у навчальному процесі.

Відповідно до мети були визначені такі *завдання педагогічного експерименту*:

1. Діагностичне завдання – виявити та проаналізувати реальний стан сформованості критичного мислення у магістрантів педагогічних спеціальностей на початковому етапі дослідження, визначити рівні, критерії та показники цього феномена.

2. Аналітичне завдання – дослідити вплив освітнього середовища закладів вищої освіти, навчальних дисциплін, практик і цифрових ресурсів на розвиток критичного мислення студентів.

3. Проектувальне завдання – обґрунтувати зміст, педагогічні умови, методи та засоби реалізації моделі в умовах магістерської підготовки.

4. Формувальне завдання – організувати та провести експериментальну апробацію розробленої моделі, впровадивши навчальний модуль «Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій» та інші інтегровані освітні практики.

5. Оціночно-результативне завдання – здійснити кількісний та якісний аналіз результатів контрольного етапу, визначити ефективність моделі та довести статистичну достовірність отриманих змін у рівнях розвитку критичного мислення.

6. Рефлексивне завдання – розробити рекомендації для удосконалення освітнього процесу магістратури на основі результатів експерименту, спрямовані на системне впровадження медіатехнологій як ресурсу критичного мислення.

Таким чином, мета й завдання педагогічного експерименту узгоджуються з логікою теоретико-методичного етапу, забезпечують перевірку гіпотези дослідження та дають змогу отримати достовірні емпіричні дані для оцінювання ефективності запропонованої моделі.

Педагогічний експеримент проводився відповідно до вимог наукової обґрунтованості, репрезентативності вибірки, валідності діагностичного інструментарію та достовірності статистичної обробки результатів. Він мав комплексний характер, поєднуючи кількісні та якісні методи дослідження, що забезпечило можливість не лише фіксувати динаміку рівнів розвитку критичного мислення, а й глибше зрозуміти внутрішні механізми його формування у процесі використання медіатехнологій. У структурі експерименту передбачено три взаємопов'язані етапи – констатувальний, формувальний і контрольний, кожен із яких виконував власну функцію в реалізації загальної дослідницької мети.

Педагогічний експеримент проводився протягом 2023–2025 рр. на базі трьох провідних закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку магістрів за спеціальністю *011 Освітні, педагогічні науки*:

- Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова (м. Київ);
- Сумський державний педагогічний університет імені Антона Макаренка (м. Суми);
- Донбаський державний педагогічний університет (м. Дніпро).

До участі в експерименті було залучено 186 магістрантів першого та другого років навчання, а також 12 викладачів, які забезпечували викладання фахових дисциплін,

педагогічну практику й супровід навчального модуля «Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій».

Для забезпечення достовірності результатів і можливості порівняльного аналізу всі учасники були поділені на експериментальні та контрольні групи. Загалом сформовано 6 груп – по дві в кожному університеті:

- експериментальні групи (ЕГ) – 94 студенти, навчальний процес яких будувався із застосуванням розробленої моделі, упровадженням медіатехнологій, цифрових платформ і методів активної взаємодії (Moodle, Padlet, Mentimeter, YouTube Studio, Canva, ChatGPT);

- контрольні групи (КГ) – 92 студенти, які навчалися за чинними освітніми програмами без спеціально розробленого медіатехнологічного супроводу.

Комплектацію експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) груп було здійснено на основі принципів репрезентативності, порівнюваності та еквівалентності вибірки. До участі в педагогічному експерименті було залучено магістрантів, які здобувають освіту за освітніми програмами галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки / 014 Середня освіта).

Розподіл на ЕГ і КГ здійснювався таким чином, щоб забезпечити однаковий розподіл учасників за релевантними параметрами, а саме:

- спеціальність / освітня програма;
- курс навчання;
- попередній досвід використання медіа/цифрових технологій у навчанні;
- результати вхідного діагностування.

Вибірка мала репрезентативний характер, що забезпечувало порівнюваність вихідних умов і різнорівневість освітнього досвіду магістрантів. Вік учасників становив від 21 до 35 років, усі вони мали базову педагогічну освіту та досвід педагогічної практики у закладах загальної середньої або професійної освіти.

Організаційно експеримент проходив у три етапи:

1. Підготовчий (перша половина 2023 р.) – розроблення програми експерименту, добір діагностичного інструментарію, узгодження умов із адміністраціями університетів, проведення інструктажів викладачів.

2. Основний (друга половина 2023-2024 рр.) – проведення констатувального та формувального етапів: вимірювання вихідного рівня сформованості критичного мислення, упровадження моделі, реалізація навчального модуля й медіапроектів.

3. Підсумковий (2025 р.) – контрольний етап, аналіз і статистична обробка результатів, узагальнення ефективності моделі.

Вибір саме цих університетів зумовлений їхньою профільною спрямованістю, активною участю у проєктах цифровізації освіти та можливістю організації змішаного навчання, що відповідає дослідницьким вимогам щодо використання медіатехнологій у підготовці майбутніх магістрів освіти.

Для забезпечення об'єктивності результатів констатувального етапу педагогічного експерименту було застосовано узгоджену систему критеріїв, показників і методик діагностики рівнів сформованості критичного мислення. Її зміст ґрунтується на теоретичних засадах, окреслених у попередньому розділі, однак у межах експерименту ці критерії виконували емпірично-оцінювальну функцію, що дозволила зіставити вихідні та підсумкові показники розвитку критичного мислення учасників.

Система оцінювання базувалася на чотирьох критеріях, які відображають структуру відповідних компонентів моделі. Відповідні показники характеризували прояви критичного мислення у діяльності магістрантів під час роботи з медіаконтентом, аналізу освітніх кейсів, участі у дискусіях і створенні власних освітніх продуктів.

Діагностування здійснювалося за допомогою стандартизованих тестів (Watson-Glaser, Halpern, Ennis-Weir) (Додаток А, Б, В), контент-аналізу есе, рубрик оцінювання дебатів, щоденників рефлексії, е-портфолію та цифрових форм самооцінювання (Додаток Г, Д, Е).

На основі зібраних даних визначено три узагальнені рівні сформованості критичного мислення – високий, середній і низький. Їх зміст відображає якісні

характеристики мисленнєвої діяльності магістрантів та динаміку розвитку у процесі навчання.

Запропонована система рівнів використовувалася як орієнтир для інтерпретації результатів тестування, есе та е-портфолію. Вона забезпечує не лише кількісну оцінку, а й якісний аналіз мисленнєвої активності, що є особливо важливим у дослідженні процесів, пов'язаних із рефлексією, комунікацією та застосуванням медіатехнологій.

Динаміка розвитку критичного мислення відстежувалася через поєднання тестових, спостережувальних і самооцінювальних методів. Порівняння результатів за всіма чотирма компонентами здійснювалося на початку, у процесі та після завершення формульовального етапу.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення вихідного рівня сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти й аналіз умов, у яких цей процес відбувається в реальному освітньому середовищі. Для досягнення об'єктивності та надійності результатів було застосовано комплекс взаємодоповнювальних діагностичних методик, що поєднували стандартизовані тести, аналітичні завдання, інструменти цифрової самооцінки та якісні методи спостереження. Кожен із критеріїв вимірювався за допомогою сукупності кількісних і якісних показників, що дозволяло отримати комплексне уявлення про рівень сформованості досліджуваної якості.

Для підвищення достовірності результатів використовувався принцип методологічного тріангуляції – зіставлення даних, отриманих різними способами (тестування, спостереження, анкетування, контент-аналіз письмових робіт), а саме

1. Тест Ватсона-Глейзера (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, WGCTA) (Додаток А) використовувався для оцінювання за когнітивно-аналітичним критерієм. Тест дозволяв виявити здатність студентів робити логічні висновки, розпізнавати припущення, оцінювати аргументи та робити обґрунтовані судження. Результати подавалися у вигляді сумарних балів, що далі переводилися у трирівневу шкалу сформованості критичного мислення.

2. Тест критичного мислення Халперн (Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations, HCTAES) (Додаток Б) спрямований на комплексну діагностику за когнітивно-аналітичним, рефлексивно-креативним та мотиваційно-ціннісним критеріями. Завдання тесту моделюють реальні ситуації, що потребують аналізу інформації, логічного міркування та прогнозування наслідків прийнятих рішень. Під час інтерпретації результатів враховувалися як правильність відповідей, так і глибина їх аргументації.

3. Тест Енніса-Віра (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test) (Додаток В) використовувався для оцінювання за оцінно-смісловим критерієм. Учасникам пропонувалося написати коротке есе на професійно орієнтовану тему, що містить суперечливі твердження. Аналіз проводився за такими параметрами: логічність структури, доказовість суджень, аргументованість позиції, коректність контраргументів. Оцінювання здійснювалося за розробленою рубрикою (від 0 до 5 балів).

4. Рефлексивні щоденники та е-портфоліо (Додаток Г, Д, Е) служили засобами вимірювання за рефлексивно-смісловим та мотиваційно-ціннісним компонентами. Магістранти протягом навчального семестру фіксували власні міркування щодо навчальних ситуацій, описували труднощі, шляхи їх подолання, аналізували власні когнітивні дії. Для цього використовувалися цифрові платформи *Padlet*, *Google Docs*, *Google Sites*. Оцінювання здійснювалося за критеріями глибини рефлексії, самостійності суджень, послідовності самоаналізу.

5. Анкетування й опитування засобами *Mentimeter* і *Google Forms* Застосовувалися для визначення ставлення студентів до аналітичної діяльності, рівня усвідомлення значущості критичного мислення, готовності застосовувати його у професійній практиці. Опитування містили відкриті та закриті запитання, шкали самооцінювання, а також ситуаційні запитання, спрямовані на оцінку пізнавальної мотивації (Додаток Ж).

6. Аналіз навчальної та комунікативної активності здійснювався за викладачами за результатами спостереження за поведінкою студентів під час дискусій,

дебатів, проєктної діяльності та створення освітніх медіапродуктів. Для цього використовувалася оціночна карта (rubric), яка фіксувала частоту проявів аналітичного мислення, ініціативності, логічності аргументації, здатності до співпраці та самооцінки.

Результати кожного методу переводилися у відносні показники (у відсотках) та у три рівні сформованості – високий, середній і низький. Для узагальнення даних використовувалася методика зваженого середнього, що дозволяла інтегрувати кількісні результати тестів із якісними характеристиками (есе, спостереження, щоденники) (Додаток Д).

Наведемо результати констатувального етапу педагогічного експерименту, які характеризують стан сформованості когнітивного, .

Отримані результати дозволили встановити вихідний рівень сформованості логіко-аналітичних умінь магістрантів і виявити загальні тенденції щодо їх готовності до опрацювання інформації в умовах цифрового освітнього середовища (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Рівні сформованості критичного мислення магістрантів за когнітивно-аналітичним критерієм (констатувальний етап)

Рівень сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)	Середній показник, %
Високий	15,2	13,8	14,5
Середній	58,7	56,2	57,4
Низький	26,1	30,0	28,0
Усього	100	100	–

Отримані дані засвідчили, що на початку експерименту рівень сформованості критичного мислення за когнітивно-аналітичним критерієм переважно середній у

більшості учасників (понад 57 %). Показники експериментальної та контрольної груп практично не відрізняються, що підтверджує еквівалентність вихідних умов.

Частка магістрантів із високим рівнем коливається в межах 13-15 %, що свідчить про наявність окремих студентів із вираженими аналітичними здібностями та сформованими навичками логічного мислення. Водночас майже третина (≈ 28 %) продемонструвала низький рівень володіння когнітивними стратегіями – труднощі в аналізі аргументів, узагальненні фактів, виявленні логічних помилок.

Під час аналізу відповідей за тестом Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal та завдань Halpern Critical Thinking Assessment виявлено такі тенденції:

- магістранти з *високим рівнем* чітко структурували інформацію, застосовували дедуктивні й індуктивні міркування, виявляли гнучкість у розв'язанні проблемних ситуацій, аргументовано відхиляли хибні твердження;
- особи із середнім рівнем правильно виконували більшість завдань на інтерпретацію, проте часто допускали помилки у формулюванні висновків, виявляли недостатню послідовність суджень;
- респонденти з низьким рівнем схильні були до буквального відтворення змісту, не розрізняли факт і припущення, не завжди розуміли логічну побудову аргументів.

Загалом результати засвідчують, що розвиток критичного мислення за когнітивно-аналітичним критерієм потребує цілеспрямованого розвитку через системне застосування аналітичних, дослідницьких і проблемно-пошукових завдань у процесі навчання.

Здатність майбутніх магістрів освіти робити обґрунтовані судження, оцінювати достовірність і релевантність інформації, а також аргументовано відстоювати власну позицію у процесі професійної взаємодії було оцінено за оцінно-смысловим критерієм.

Його сформованість свідчить про розвиток таких інтелектуальних умінь, як фактчекінг, аналіз аргументаційних структур, виявлення маніпуляцій і когнітивних упереджень.

Для діагностики цього компонента на констатувальному етапі використовувалися тест Енніса-Віра (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test), а також оцінювання аналітичних есе та дебатних сесій, проведених за rubric-критеріями (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні сформованості критичного мислення магістрантів за оцінно-смысловим критерієм
(констатувальний етап)

Рівень сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)	Середній показник, %
Високий	13,5	12,8	13,2
Середній	54,8	55,6	55,2
Низький	31,7	31,6	31,6
Усього	100	100	–

Результати свідчать, що більшість студентів (понад 55 %) продемонстрували середній рівень розвитку критичного мислення за оцінно-смысловим критерієм, що відображає здатність до частково усвідомленого аналізу аргументів і обережної критичної оцінки інформації.

Показники контрольної та експериментальної груп практично збігаються, що підтверджує паритетність початкових умов і відсутність істотних відмінностей між вибірками.

Близько третини опитаних ($\approx 31\%$) перебувають на низькому рівні, демонструючи труднощі у виявленні логічних хиб, оцінці достовірності джерел та побудові аргументованих висновків. Частка студентів із високим рівнем оцінного мислення залишається незначною (приблизно 13 %).

Поглиблений аналіз есе та дебатних завдань виявив такі тенденції:

- *високий рівень* притаманний студентам, які володіють стратегіями побудови аргументів, чітко формулюють тезу, наводять переконливі докази, розпізнають маніпулятивні прийоми у медіатекстах. Їхні судження відзначаються логічною структурою та рефлексією;
- *середній рівень* характеризується наявністю базових умінь аргументації, але обмеженою глибиною аналізу: магістранти схильні погоджуватися з поширеними судженнями без достатньої критичної перевірки фактів;
- *низький рівень* спостерігався у тих, хто переважно сприймав інформацію емоційно, без опори на докази; есе містили непослідовні твердження, нечітку логіку, часті апеляції до авторитетів або власних уподобань.

Отже, результати констатувального етапу доводять, що в більшості магістрантів оцінно-аналітичні навички знаходяться на етапі становлення, що вимагає подальшої роботи з формування культури аргументації, уміння оцінювати інформаційні джерела та застосовувати доказове мислення у професійних контекстах.

Здатність магістрантів усвідомлювати власні мисленнєві дії, оцінювати ефективність прийнятих рішень, аналізувати власні помилки й коригувати пізнавальні стратегії оцінювалась за рефлексивно-креативним критерієм (див. табл. 3.3).

У структурі критичного мислення цей компонент виконує інтегративну функцію, поєднуючи когнітивний, емоційно-оцінний та мотиваційно-ціннісний аспекти, адже саме рефлексія забезпечує перехід від знання до розуміння, від аналізу до самоаналізу.

Для вимірювання рівня розвитку критичного мислення за рефлексивно-креативним критерієм на констатувальному етапі застосовувалися рефлексивні щоденники, самоаналітичні карти мисленнєвих дій, елементи тесту Halpern Critical Thinking Assessment, а також оцінювання електронних портфоліо (e-portfolio) магістрантів, розміщених на платформах Google Sites та Padlet Reflection Wall.

Результати діагностики показали, що більшість учасників (понад 52 %) мають середній рівень розвитку критичного мислення за рефлексивно-креативним критерієм,

що свідчить про початкове усвідомлення власних мисленневих стратегій, проте недостатню здатність до глибокого самоаналізу.

Приблизно 12 % студентів демонструють високий рівень рефлексивності, виявляючи сталі навички самооцінки, прогнозування наслідків рішень та гнучке коригування дій.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості рефлексивного компонента критичного мислення магістрантів
(констатувальний етап)

Рівень сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)	Середній показник, %
Високий	12,6	11,9	12,3
Середній	51,7	52,5	52,1
Низький	35,7	35,6	35,6
Усього	100	100	–

Водночас понад третина респондентів (35-36 %) показали низький рівень, тобто схильність діяти без осмислення власного досвіду, обмежену здатність до рефлексивних узагальнень.

Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп показало мінімальну різницю у значеннях, що засвідчує еквівалентність вихідних позицій та правомірність їх подальшого зіставлення на формувальному етапі.

Під час аналізу матеріалів рефлексивних щоденників і портфоліо магістрантів виявлено такі особливості:

- учасники з високим рівнем рефлексивності демонстрували усвідомленість у постановці навчальних цілей, системно аналізували свої дії, виявляли критичне ставлення до власних помилок і планували шляхи їх подолання. Їхні записи містили

приклади самоаналізу педагогічних ситуацій, коментарі до ефективності використання медіаінструментів, власні спостереження щодо зміни стилю мислення;

- середній рівень проявлявся у прагненні до самооцінки, але з недостатньою глибиною осмислення. Магістранти переважно описували факти своєї діяльності без детального аналізу причинно-наслідкових зв'язків;

- для низького рівня характерна формальність у веденні щоденників, поверховість суджень, відсутність висновків щодо вдосконалення власних умінь або зміни когнітивних стратегій.

Отримані результати свідчать, що рефлексивна складова критичного мислення є найменш сформованою на початковому етапі. Це підкреслює необхідність впровадження таких педагогічних технологій, які стимулюють усвідомлене осмислення досвіду – дебати з етапом рефлексії, аналітичні щоденники, е-портфоліо з розділом самооцінки тощо.

Внутрішню готовність майбутнього магістра освіти до свідомої аналітичної діяльності, пізнавальний інтерес і ціннісне ставлення до критичного мислення як професійної компетентності оцінювалося за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Саме цей критерій визначає стійкість і глибину застосування критичного мислення, оскільки без внутрішньої мотивації, усвідомлення значущості аналітичного підходу та прагнення до саморозвитку критичне мислення не набуває системного характеру (див. табл. 3.4).

Для діагностики використовувалися анкетування, самооцінювальні опитувальники, а також спостереження за поведінкою студентів у процесі виконання навчальних проєктів, участі у дебатах, групових дискусіях і створенні освітніх медіапродуктів. Дані збиралися за допомогою цифрових інструментів *Mentimeter* і *Google Forms*, а також аналізу записів у розділах мотиваційної рефлексії студентських е-портфоліо.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту критичного мислення
магістрантів (констатувальний етап)

Рівень сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)	Середній показник, %
Високий	18,4	17,6	18,0
Середній	60,3	59,1	59,7
Низький	21,3	23,3	22,3
Усього	100	100	–

Результати констатувального етапу показали, що переважна більшість учасників (приблизно 60 %) продемонструвала середній рівень мотиваційно-ціннісного розвитку. Це свідчить про наявність інтересу до аналітичної діяльності, але водночас – про недостатню сформованість внутрішньої потреби постійно застосовувати критичне мислення в освітньому та професійному контекстах.

Кількість студентів із високим рівнем мотиваційної готовності становить близько 18 %, що є дещо вищим, ніж у когнітивному та рефлексивному компонентах, і пояснюється впливом загальної позитивної установки на розвиток особистісних компетентностей.

Частка респондентів із низьким рівнем (21-23 %) демонструє наявність групи студентів із недостатньою зацікавленістю в самостійному аналітичному пошуку, низькою навчальною ініціативністю та зовнішньою орієнтацією у мотивації.

Поглиблений аналіз анкет, опитувальників та спостережень дозволив виокремити типові характеристики для кожного рівня:

- високий рівень характеризується стійким пізнавальним інтересом, вираженим прагненням до самовдосконалення, позитивним ставленням до складних

аналітичних завдань і готовністю до ризику мислення. Такі магістранти демонстрували ініціативність, активну участь у дискусіях, відповідальність за власні висловлювання;

- середній рівень проявлявся у вибірковій активності: студенти зацікавлено реагували на інтерактивні форми роботи, але потребували додаткових стимулів (зовнішніх оцінок, заохочень). Їхня мотивація мала ситуативний характер;

- низький рівень характеризувався байдужістю до завдань, спрямованих на аналітичне осмислення, невпевненістю у власних судженнях, перевагою репродуктивних стратегій і залежністю від позиції викладача.

Загалом, результати показали, що рівень розвитку за мотиваційно-ціннісним критерієм є потенційно розвиненим, але потребує системного педагогічного впливу, спрямованого на формування внутрішньої цінності критичного мислення, розвиток рефлексивної мотивації й автономності пізнавальної діяльності.

Це підтверджує необхідність використання медіатехнологій, які сприяють залученню студентів до творчої діяльності, колективного обговорення, створення власних освітніх продуктів і публічного представлення результатів.

Після проведення комплексної діагностики за всіма чотирма компонентами (когнітивним, оцінним, рефлексивним і мотиваційно-ціннісним) було здійснено інтегральне узагальнення рівнів розвитку критичного мислення в експериментальних і контрольних групах (див. табл. 3.6, рис.3.1).

Отримані показники засвідчують однорідність вибірок та дозволяють обґрунтовано розпочинати формувальний етап педагогічного експерименту.

Таблиця 3.6

Загальні рівні сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти
(констатувальний етап)

Рівень сформованості	Експериментальна група (%)	Контрольна група (%)	Середній показник, %
Високий	14,9	13,7	14,3
Середній	56,4	55,8	56,1
Низький	28,7	30,5	29,6
Усього	100	100	–

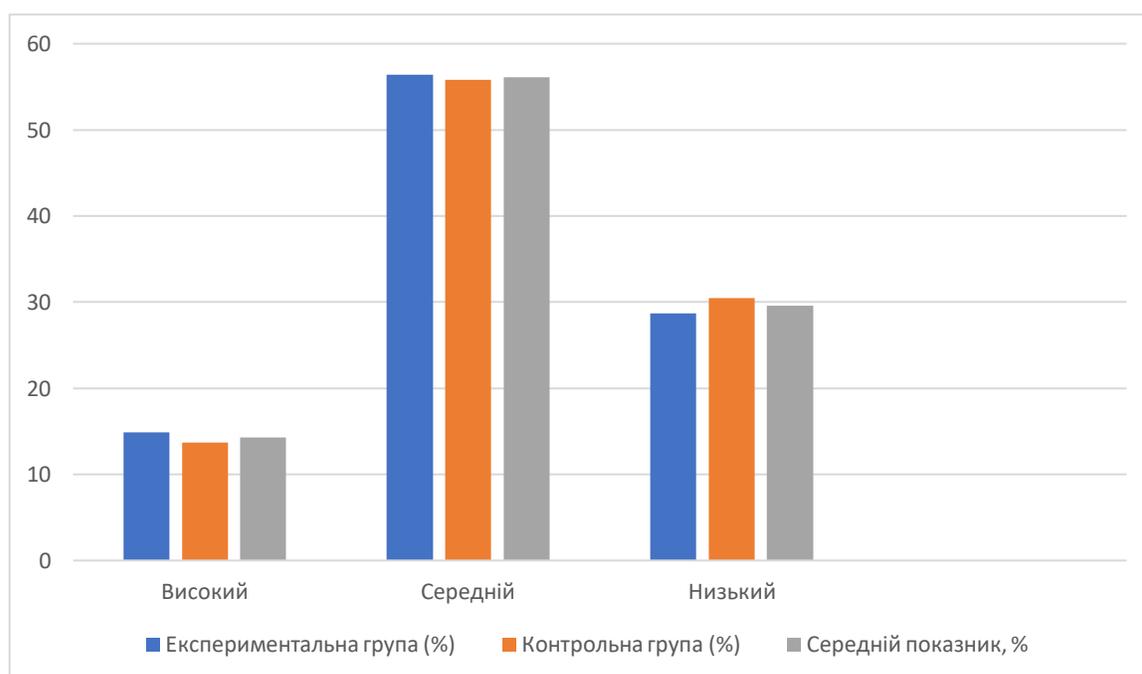


Рисунок 3.1 Загальні рівні сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти (констатувальний етап)

Результати свідчать, що понад половина учасників ($\approx 56\%$) демонструє середній рівень сформованості критичного мислення, що підтверджує його частковий розвиток і наявність потенціалу для подальшого вдосконалення.

Високий рівень мають близько 15 % магістрантів, які вже володіють аналітичними, рефлексивними й аргументативними навичками, проте потребують їх системного закріплення.

Натомість приблизно третина (≈ 30 %) студентів характеризується низьким рівнем, що проявляється у фрагментарності знань, несформованості рефлексивних дій, недостатній аргументованості суджень та слабкій навчальній мотивації.

Порівняльний аналіз показав, що різниця між контрольними та експериментальними групами не перевищує 2 %, тобто вибірки можна вважати еквівалентними за вихідними показниками, а отже, придатними для подальшої апробації розробленої моделі в однакових умовах.

Аналіз сукупності показників дозволив виокремити низку закономірностей:

- найвищі результати спостерігаються за мотиваційно-ціннісним критерієм, що свідчить про загальну позитивну орієнтацію студентів на пізнавальну діяльність і розвиток критичного мислення як професійної якості;
- оцінювання за когнітивно-аналітичним та оцінно-смісловим критерієм демонструють відносну збалансованість показників, проте вимагають розвитку навичок аргументованої оцінки інформації та фактчекінгу;
- найнижчі результати зафіксовано за рефлексивно-креативним критерієм, що підтверджує складність формування здатності до самоаналізу, самокорекції й метакогнітивного мислення.

Узагальнені результати констатувального етапу дозволили встановити вихідний рівень розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти та окреслити напрями подальшого формувального впливу – насамперед розвиток аналітичних і рефлексивних умінь через використання медіатехнологій, створення умов для самостійного мислення, побудову освітнього процесу на принципах діалогу, дослідження й співтворчості.

Для зведення результатів використовувалася матриця сформованості критичного мислення, у якій поєднувалися кількісні бали тестів (Watson-Glaser, Halpern) та якісні

спостереження (есе, дебати, портфоліо). Такий підхід відповідає сучасним європейським орієнтирам моніторингу компетентностей і забезпечує валідність діагностики.

Отримані дані констатувального етапу стали вихідною точкою для реалізації формувального експерименту, спрямованого на перевірку ефективності впровадженої моделі розвитку критичного мислення засобами медіатехнологій.

3.2. Реалізація моделі у процесі формувального експерименту

Формувальний етап експерименту є ключовою ланкою перевірки дієвості розробленої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій [239]. На цьому етапі теоретично окреслені підходи (системно-синергетичний, компетентнісний, діяльнісний, комунікативно-діалогічний, інтегративний, дидактико-цифровий і ціннісно-світоглядний) трансформуються в цілеспрямований педагогічний вплив: проектується медіатехнологічне навчальне середовище, упроваджується авторський навчальний модуль і добір методів, що адресно формують компоненти критичного мислення. Валідність і надійність змін забезпечуються триангуляцією діагностичних засобів (тести, рубрики, портфоліо, спостереження, анкети) та порівнянням результатів експериментальних і контрольних груп у динаміці.

Мета формувального етапу - експериментально перевірити ефективність запропонованої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти через упровадження цілісної програми медіаосвітніх практик і цифрових інструментів, забезпечивши статистично та змістовно значущі позитивні зміни за чотирма компонентами критичного мислення порівняно з контрольним навчанням.

Завдання формувального етапу:

1. Створити медіатехнологічне навчальне середовище (LMS, хмарні платформи співпраці, засоби фактчекінгу й візуалізації), визначити регламент і етичні норми академічної доброчесності під час використання цифрових інструментів та ШІ.

2. Упровадити авторський навчальний модуль «Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій» (4 модулі) з узгодженими результатами навчання, видами діяльності та критеріями оцінювання для кожного компоненту критичного мислення (Додаток Л).

3. Забезпечити застосування активних форм і методів (кейс-метод, дебати, проєктна робота, сторітелінг, цифрові симуляції та інші) у зв'язці з інструментами Moodle, Padlet, Google Forms/Sites, Mentimeter, Canva, YouTube Studio тощо.

4. Запровадити механізми підтримки різних освітніх траєкторій магістрантів (мікрозавдання, вибір форматів медіапроєктів, тьютораторські сесії), спрямовані на подолання виявлених на констатувальному етапі дефіцитів (насамперед рефлексивних та оцінних умінь).

5. Організувати поточний моніторинг динаміки сформованості критичного мислення (щоденники рефлексії, карта спостереження, проміжні зрізи PDE, е-портфоліо) з регулярним формувальним зворотним зв'язком.

6. Провести вхідний, проміжний та підсумковий зрізи за узгодженим комплексом методик (Watson-Glaser, Halpern, Ennis-Weir, анкети самооцінки, фактчекінг-тести, логіко-семантичні завдання), здійснити кількісну (t-критерій Стьюдента, χ^2) та якісну інтерпретацію змін.

7. Зіставити результати експериментальних і контрольних груп за рівнями (високий/середній/низький) і за компонентами, визначити ефект моделі (розмір ефекту, відсоток приросту, стабільність досягнень).

8. Узагальнити ефективні практики й підготувати рекомендації для викладачів магістратури щодо організації діяльнісно-медіаорієнтованого навчання, що підтримує сталі рефлексивні та аргументативні стратегії мислення.

9. Задokumentувати процедури, інструменти, рубрики та шаблони (для можливості реплікації в інших ЗВО), окреслити ризики реалізації та способи їх мінімізації (неоднорідність цифрових навичок, різний рівень мотивації, технічні обмеження).

Сформована операційна рамка формувального впливу, що дозволяє цілеспрямовано розвивати критичне мислення магістрантів у медіатехнологічному середовищі та забезпечує методологічну прозорість подальшого аналізу ефективності моделі.

Формувальний етап педагогічного експерименту здійснювався у закладах вищої освіти, що представляють різні регіони України та мають усталені традиції магістерської підготовки педагогічних кадрів. Такий добір баз забезпечив можливість перевірки моделі в умовах різного освітнього середовища, цифрової інфраструктури та соціокультурного контексту, що підвищує рівень узагальненості отриманих результатів.

Базовими закладами виступили:

Український педагогічний університет імені Михайла Драгоманова – як провідний центр педагогічної науки, що має розвинену цифрову інфраструктуру та багаторічний досвід упровадження інноваційних освітніх програм;

Сумський державний педагогічний університет імені Антона Макаренка – як регіональний університет із потужною психолого-педагогічною школою та практикою інтеграції медіаосвітніх технологій у підготовку вчителя;

Донбаський державний педагогічний університет – як переміщений заклад, що реалізує модель адаптивної освітньої діяльності в умовах цифровізації та соціальних трансформацій.

Таке поєднання баз дозволило оцінити ефективність моделі не лише у стабільному академічному середовищі, а й у ситуаціях гібридного навчання та обмежених ресурсів, що є показовим для української системи післявоєнної відбудови освіти.

У дослідженні взяли участь магістранти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Усі респонденти здобували освіту за педагогічними магістерськими програмами, що передбачають формування дослідницької, аналітичної, управлінської та дидактичної компетентностей.

Учасників було розподілено на дві підгрупи:

- експериментальна група (ЕГ) – навчалася за розробленою моделлю, яка інтегрувала медіатехнології, активні методи навчання, цифрову комунікацію та рефлексивні практики;

- контрольна група (КГ) – працювала в межах традиційної методики підготовки, де основний акцент робився на теоретичному засвоєнні матеріалу без системного використання медіаосвітніх інструментів.

Під час відбору учасників враховувалися такі чинники: приблизно однаковий рівень академічної успішності, схожий досвід цифрової взаємодії (робота в Moodle, Google Workspace), відсутність попереднього спеціалізованого навчання з розвитку критичного мислення.

Роль викладачів-експериментаторів полягала у фасилітації навчального процесу, підтримці самостійної аналітичної діяльності магістрантів, наданні формувального зворотного зв'язку та координації міжвузівських онлайн-дискусій. Для забезпечення єдності підходів усі викладачі-учасники пройшли попередній інструктаж і ознайомлення з методичним посібником «Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій».

Умови проведення експерименту передбачали поєднання очних, дистанційних та змішаних форматів взаємодії, що відповідало сучасним тенденціям гібридного навчання. У всіх закладах-учасниках було створено медіатехнологічне навчальне середовище, до складу якого входили:

- навчальна платформа Moodle (для розміщення контенту, тестування, форумів і е-портфолію);

- інтерактивні сервіси Padlet, Canva, Mentimeter, Google Workspace, YouTube Studio;

- канали цифрової комунікації (Google Chat, Zoom, Meet);

- сховище кейсів і медіапроектів у спільному доступі для колаборативного аналізу.

Додатково було створено віртуальний кабінет експерименту – хмарний простір для обміну результатами, шаблонами, рефлексивними щоденниками та звітами викладачів.

Загальна тривалість формувального етапу становила два семестри, протягом яких здійснювалися:

- системне навчання за тематичною програмою навчального модуля;
- проміжний моніторинг рівнів сформованості критичного мислення;
- обговорення та самооцінювання досягнень у форматі «Reflective Talk»;
- захист індивідуальних освітніх медіапроектів як підсумкової роботи.

Таким чином, організація експерименту забезпечила реальні, педагогічно виправдані умови для впровадження авторської моделі, що поєднала інноваційні медіатехнології, гнучкі навчальні формати та рефлексивно-аналітичну спрямованість діяльності магістрантів. Отримані в цих умовах результати є емпірично обґрунтованими й репрезентативними для подальшого аналізу ефективності моделі розвитку критичного мислення.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав упровадження авторської моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Модель включала три взаємопов'язані етапи:

Метою *мотиваційно-орієнтаційного* етапу було формування в магістрантів позитивного ставлення до розвитку критичного мислення як складової професійної компетентності та мотивації до використання медіатехнологій у цьому процесі. Зміст роботи охоплював:

- ознайомлення студентів із поняттям, ознаками, структурою критичного мислення під час лекційних та практичних занять за такою тематикою: «Критичне мислення як ключова компетентність сучасного фахівця в галузі освіти», «Медіатехнології як ресурс розвитку критичного мислення майбутніх педагогів», «Аналіз медіатекстів: факти, судження, маніпуляції», «Медіагігієна та цифрова обачність: як захистити себе від інформаційного шуму».

- демонстрацію прикладів медіапродуктів, які сприяють розвитку критичного аналізу. Наприклад, новини з конфліктних подій, де є суб'єктивна подача з метою виявлення оціночних суджень, відсутності балансу думок; порівняння двох статей з різних ЗМІ на одну тему (державне/незалежне джерело) з метою визначити авторську позицію, рівень об'єктивності, джерела інформації; уривок інтерв'ю з популярною особою, яка робить суперечливі твердження з метою проаналізувати, які тези мають доказову базу, які – емоційні або оціночні та інше.

- анкетування щодо очікувань і самооцінки готовності до критичного осмислення інформації;

- мотиваційні тренінги з використанням цифрових платформ (Mentimeter, Padlet, Google Jamboard). Наприклад, тренінг «Я – критичний мислитель: стартую сьогодні», метою якого стало активізувати інтерес студентів до формування критичного мислення та сформувати мотивацію до активної участі у подальших етапах моделі. Під час тренінгу здобувачі визначали особистісне розуміння критичного мислення та його значення для професійної педагогічної діяльності. Типовими відповідями були: *«Критичне мислення – це не просто сумнів, а здатність аналізувати й аргументовано відстоювати позицію»*, *«У сучасній школі вчитель має не лише передавати знання, а й навчати учнів мислити»*. Ці висловлювання свідчили про позитивне ставлення до розвитку КМ та його інтеграції в майбутню професійну діяльність.

На основі аналізу результатів проміжного зрізу, проведеного після завершення мотиваційного етапу, виявлено такі зміни:

- рівень мотивації до рефлексивного мислення (згідно з анкетуванням): збільшення кількості здобувачів, які вважають критичне мислення ключовою складовою професійної підготовки – з 42 % до 78 %.

- зростання пізнавальної активності: учасники частіше виявляли ініціативу в обговореннях, дебатах, аналізі джерел, виявляли бажання працювати з медіаплатформами.

- покращення навичок аналізу та інтерпретації інформації: у 63 % здобувачів

експериментальної групи зафіксовано перехід від репродуктивного способу мислення до аналітико-синтетичного підходу у вирішенні кейсів і створенні медіапродуктів.

Другий, змістово-процесуальний етап педагогічного експерименту, був спрямований на реалізацію змістового, технологічного та результативного компонентів моделі, тобто на цілеспрямоване формування в магістрантів системи умінь критичного мислення – від аналітико-логічних до рефлексивних. Робота на цьому етапі відбувалася у формі навчальних занять, проєктів, тренінгів, дебатів, групових дискусій та індивідуальної рефлексії. Кожен вид діяльності мав свою функцію у розвитку певної групи мисленнєвих навичок, а використання медіатехнологій виступало не лише засобом комунікації, а й об'єктом критичного осмислення.

Основою стала авторська навчальна програма «Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій», яка включала чотири змістові модулі, поєднані спільною ідеєю застосування медіаосвітніх інструментів у професійній підготовці. У межах модуля студенти працювали з педагогічними кейсами, виконували завдання з фактчекінгу, брали участь у дебатах, створювали власні медіапродукти.

Одним із базових напрямів стало формування вмінь *виділяти головне й відокремлювати факти від суджень*. Для цього застосовувалися завдання на логіко-семантичний аналіз медіатекстів, адаптовані до педагогічного контексту. Наприклад, студентам пропонувалася новинна замітка на тему «Зміни у фінансуванні шкіл» та просили підкреслити твердження, що містять фактичні дані, відокремивши їх від авторських суджень. Під час обговорення у Google Docs кожна група створювала «фактчек-таблицю», де вказувала: *теза – тип висловлювання – аргумент / оцінка / емоційне судження*. На спільній Padlet-дошці студенти порівнювали свої висновки. Характерними були записи: «У першому реченні наведено статистику – це факт, а в третьому автор оцінює рішення як «недоцільне», що є судженням»; «Ми виявили, що текст містить 60 % оцінних формулювань і лише 40 % фактів». Така робота розвивала уважність до мовних маркерів і логічну точність сприйняття.

Формування уміння *виявляти приховані припущення та логічні хиби*

здійснювалося через інтерактивні вправи на платформі Mentimeter та аналіз коротких відеофрагментів освітніх блогерів. Студенти мали знайти у виступах «неочевидні передумови», що впливають на переконливість аргументації. Для закріплення навички застосовувалася адаптована методика «Logic and Fallacies Test». Наприклад, у фрагменті «Якщо діти користуються телефонами на уроках, вони не слухають учителя, отже, телефони шкодять освіті» учасники визначали логічну помилку – помилкове узагальнення та пропонували альтернативне тлумачення. У дискусіях на платформі Discord часто з'являлися міркування: «Помилка полягає не в телефоні, а в організації навчання»; «Причинно-наслідковий зв'язок тут не доведений». Такі приклади свідчили про поступове формування вмінь виявляти не лише явні, а й приховані смисли та спотворення логіки.

Важливою ціллю було вдосконалення *уміння аргументувати висновки*. Застосовувався метод PDE («Позиція – Доказ – Приклад»), який давав змогу структурувати міркування. У завданні «Чи є медіа освітнім простором?» кожен студент мав подати власну тезу, підтвердити її доказом і проілюструвати конкретним прикладом. Результати публікувалися у спільній таблиці Mentimeter, де відображалися найпереконливіші аргументи. Після взаємооцінювання за критеріями логічності, релевантності та переконливості обговорювали, як зміна формулювання доказу впливає на переконливість тези. Один зі студентів зазначив: *«Коли я спочатку навів приклад, а потім доказ, моя думка звучала емоційніше, але менш логічно. Упорядкування думок за схемою PDE допомагає мислити чіткіше»*.

Суттєву роль відігравала робота з аналітичними кейсами, спрямована на розвиток *умінь аналізувати джерела інформації, оцінювати логічність і переконливість повідомлень, визначати критерії їх достовірності*. Так, під час заняття «Інфлюенсери в освіті: загроза чи ресурс?» студенти порівнювали два відеоблоги, аналізували джерела, перевіряли посилання, визначали авторську позицію. Результатом став колективний «Профіль достовірності джерела», створений у Canva: кожна команда оцінювала джерело за п'ятьма критеріями – *авторство, аргументованість, етичність,*

фактологічна точність, баланс думок. Такий інструмент допомагав виробити чіткі критерії для оцінки інформації, що, у свою чергу, підсилювало когнітивно-аналітичний компонент критичного мислення.

Під час дебатів у Zoom («Онлайн-освіта: альтернатива чи ілюзія вибору?»; «Чи може штучний інтелект замінити викладача?») відпрацьовувалися навички *оцінювання логічності й переконливості аргументів.* Кожна команда готувала «аргументативну карту» – структурну схему основних тез, доказів і контраргументів у форматі Miro. Викладач моделював ситуації «перевірки аргументу»: студенти мали знайти слабе місце у міркуванні опонента, не переходячи на особистості. Це виховувало культуру раціонального діалогу. Під час рефлексії один із магістрантів написав: *«Дебати навчили мене не спростовувати людину, а її аргументи; це зовсім інше відчуття – коли не сперечаєшся, а міркуєш».*

Формування *здатності до самопостереження, самооцінки й виявлення когнітивних упереджень* забезпечувалося через рефлексивні інструменти. Кожен студент вів «Щоденник критичного мислення» у Google Docs. Щотижня вони фіксували короткі записи у форматі «Ситуація – думка – перевірка – висновок». Наприклад: «Побачив новину про «кризу в освіті» – спочатку повірив, але потім перевірив джерело, виявилось, що дані 2015 року». Поступово записи ставали глибшими, студенти почали аналізувати власні реакції: *«Я помітила, що схильна довіряти тим, хто говорить упевнено, навіть без доказів».* Для посилення ефекту застосовувалися короткі тести на когнітивні викривлення (ефект підтвердження, ілюзія контролю, ефект якоря). Їх результати обговорювалися під час воркшопів *«Як мислить мій мозок: знай свої упередження».*

Поступове формування *здатності до перегляду власних суджень* відбувалося у рефлексивних сесіях «Зміна точки зору». Після кожного модуля студенти обговорювали ситуації, де їх початкова позиція змінилася під впливом нових фактів або аргументів. У вправах типу «До/Після дискусії» вони фіксували, яку тезу підтримували на початку і як змінилася їх думка після аналізу аргументів опонентів. Один зі студентів написав: *«Я*

був переконаний, що вчителю не варто бути активним у соцмережах, але після обговорення зрозумів: головне – як це робити відповідально». Такі заняття розвивали інтелектуальну гнучкість, здатність до самокорекції та відкритість до альтернативних позицій.

Підсумовуючи, можна зазначити, що змістово-процесуальний етап став ядром формувального впливу, оскільки забезпечив практичну апробацію моделі в умовах реальної магістерської підготовки. Його педагогічна цінність полягала в поєднанні аналітичних, комунікативних і рефлексивних форм діяльності, у систематичному застосуванні цифрових інструментів для моделювання ситуацій мислення. Внаслідок цього у здобувачів спостерігалось зростання здатності аналізувати, порівнювати, аргументувати, перевіряти, оцінювати й переосмислювати інформацію, а також усвідомлення власних ментальних стратегій і когнітивних упереджень.

На цьому етапі відбувалася активна взаємодія студентів із медіаконтентом, що дозволяло формувати конкретні навички критичного мислення. Зокрема, під час аналізу кейсу «Педагогічний конфлікт навколо тестування емоційного інтелекту в початковій школі» студенти демонстрували здатність оцінювати ситуацію з позицій усіх залучених сторін (батьків, психологів, адміністрації), здійснювали пошук науково обґрунтованих рішень і створювали мультимедійні презентації в Canva на підтримку власної позиції. Це свідчило про розвиток вміння аргументовано відстоювати власну думку на основі аналізу джерел.

Під час аналізу кейсу «Цифровізація освіти – прогрес чи проблема?» групи мали визначити аргументи «за» і «проти», проаналізувати наукові та медійні джерела, оцінити достовірність інформації, використовуючи метод PDE («Позиція – Доказ – Приклад»). Один зі студентів сформулював: *«Я вважаю, що цифровізація – це ресурс, але доказ у тому, що вона полегшує доступ до інформації; приклад – створення відкритих курсів для підвищення кваліфікації вчителів»*. Інший учасник контраргументував: *«Надмірна цифровізація призводить до зниження міжособистісного контакту, що негативно впливає на навчальну мотивацію»*. Такі обговорення сприяли розвитку логічності й

аргументованості суджень.

Важливою формою роботи стали *дебати*, що проводились у Zoom із підтримкою Miro-дошок, Google Документів та Discord-каналу. Так, під час обговорення теми *«Обмеження використання штучного інтелекту в підготовці педагогів: за і проти»* учасники дебатів демонстрували здатність критично осмислювати потенційні ризики й можливості цифрових технологій, висловлювали позиції на основі аналізу цифрових джерел та аргументували власні думки з урахуванням етичних та педагогічних наслідків. Під час обговорення теми здобувачі демонстрували здатність аналізувати ситуацію з різних точок зору, використовувати цифрові джерела як доказову базу та дотримуватись академічної етики. Один зі студентів зазначив: *«ШІ не може замінити викладача, але він здатен стати інструментом розвитку самостійності й відповідальності здобувачів»*.

Створення *власних медіапродуктів* стало ще одним інструментом розвитку критичного мислення. Так, при підготовці інфографіки *«П'ять помилок у розвитку критичного мислення в школі»* здобувачі узагальнювали дослідницьку інформацію, формулювали висновки та застосовували Canva для візуалізації ключових ідей. Типовими були формулювання: *«Застосування лише репродуктивних методів – це бар'єр для формування критичного мислення»*, *«Відсутність відкритих запитань- одна з найтипівіших помилок»*. Такий вид діяльності сприяв формуванню вміння оцінювати освітню практику з позиції ефективності розвитку в учнів навичок критичного мислення. Студенти створювали також подкасти (*«Як навчати критично мислити у школі»*) і короткі відео (*«Медіаграмотність для педагога»*), що стимулювало переосмислення власної професійної ролі та розвиток комунікативної компетентності.

Особливо продуктивною виявилася робота над *груповими проєктами з педагогічного дизайну*. Одним із прикладів був проєкт *«Онлайн-курс з медіаграмотності для майбутніх учителів»*, під час якого студенти створили навчальний модуль у Google Classroom з відеоуроками, вправами на платформах Quizlet, Padlet. Результати обговорювались і презентувались у Discord. Така діяльність сприяла формуванню вмінь

планувати й реалізовувати освітній продукт з урахуванням принципів критичного мислення, цифрової дидактики та командної взаємодії. І цьому блоці також можна виокремити створення міні-курсу «Fake/Real: навчання медіаобізнаності» у Google Classroom; проектування настільної гри «Розпізнай маніпуляцію»; побудова інтелектокрти «Освітній медіапростір України: ризики і можливості». Один із найуспішніших прикладів – навчальний блог-щоденник «30 днів критичного мислення», де студенти щодня публікували короткі аналітичні дописи, відстежуючи особистий поступ у мисленні.

У процесі впровадження моделі спостерігалось поступове зростання рівня критичного мислення здобувачів експериментальної групи. Вони почали активніше виявляти здатність до обґрунтованого висловлювання власної думки, переосмислення інформації з різних джерел, виокремлення суттєвих проблем у професійній сфері та пошуку альтернативних рішень. Учасники експерименту зазначали, що робота з медіа сприяє розвитку навичок факт-чекінгу, аналітичного мислення та професійної автономії. У результаті реалізації змістовно-процесуального етапу експерименту простежувалися такі тенденції:

- ускладнення структури власних висловлювань здобувачів, аргументованість суджень, здатність висловлювати контраргументи;
- якісні зрушення у створенні власних медіапродуктів: здобувачі продемонстрували вміння використовувати цифрові інструменти не лише як технічний засіб, а й як інструмент візуальної аргументації;
- рефлексивна активність: більшість здобувачів фіксували власні помилки у прийнятті суджень, зазначали труднощі в розпізнаванні маніпулятивних прийомів, але поступово демонстрували зростання обізнаності у цьому аспекті.

Таким чином, аналіз проміжних результатів на формульовальному етапі підтвердив ефективність авторської моделі й засвідчив, що системне й інтегроване використання медіатехнологій у педагогічній освіті сприяє розвитку ключових складових критичного мислення в майбутніх магістрів освіти.

Завершальний рефлексивно-оцінювальний етап реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій був спрямований на виявлення динаміки змін у рівнях сформованості критичного мислення здобувачів, осмислення ними особистих освітніх результатів, а також узагальнення ефективності використаних інструментів і методик. Цей етап поєднував діагностичну, аналітичну та самооцінювальну діяльність учасників педагогічного експерименту. Упродовж етапу студенти проходили повторне тестування за методиками Watson-Glaser Halpern, заповнювали онлайн-щоденники у Google Forms із відкритими запитаннями (*«Як змінилося моє ставлення до інформації?»*, *«Коли я застосовував критичне мислення на практиці?»*), здійснювали самооцінювання за шкалою «Критичне мислення майбутнього педагога». Під час Wrap-up-сесій у Zoom (фінальні зустрічі або сесії, які проводяться для підбиття підсумків, узагальнення результатів та завершення проєкту, тренінгу, наради або іншої події) учасники обговорювали особисті досягнення та труднощі, фіксуючи головні висновки на дошці Miro.

У межах рефлексивно-оцінювального етапу було проведено такі заходи:

1. Повторне анкетування та тестування за адаптованими методиками, використаними на констатувальному етапі (тест на критичне мислення, анкетування з виявленням рівня усвідомлення та застосування навичок КМ у професійних ситуаціях).
2. Письмова рефлексія: здобувачі заповнювали онлайн-щоденники (формат Google Forms) з відкритими запитаннями:
 - *Які нові підходи до мислення Ви опанували протягом навчання за модулем?*
 - *Як змінилося Ваше ставлення до інформації, джерел, медіа?*
 - *У яких ситуаціях Вам довелося застосувати критичне мислення на практиці?*
3. Самооцінювання з використанням шкали «Критичне мислення майбутнього педагога» (оцінювались навички аналізу, інтерпретації, оцінювання аргументів, рефлексії).

4. Колективні обговорення (wrap-up sessions) у Zoom, під час яких учасники ділились досвідом, труднощами та особистими змінами, з одночасним фіксуванням ключових ідей на інтерактивній дошці Miro.

5. Оцінювання освітніх продуктів – експертне оцінювання створених медіапроектів, кейс-аналізів, дебатів, що стали результатом навчальної діяльності, яке здійснювалося у межах підсумкового аналізу.

Результати підсумкової діагностики в експериментальній групі засвідчили статистично значуще зростання рівнів критичного мислення за всіма параметрами. Більш глибокий кількісний аналіз представлено у підрозділі 3.3.

Аналіз відповідей на відкриті запитання засвідчив підвищення рефлексивної компетентності. Типовими були висловлювання:

- *«Раніше я не звертала уваги на те, хто є автором інформації, зараз же аналізую джерело та його упередженість»;*
- *«Навчилась не просто читати, а ставити запитання до тексту»;*
- *«Після навчання за модулем я не просто споживаю інформацію – я аналізую, для чого її створено і який у неї вплив»;*
- *«Створення власного відеоблогу змусило мене продумувати структуру аргументів – це складніше, ніж я думала, але дуже корисно»;*
- *«Дебати навчили мене не уникати суперечок, а шукати переконливі аргументи та слухати опонента».*

Самооцінювання виявило підвищення усвідомлення здобувачами власних досягнень у формуванні критичного мислення. У середньому студенти оцінили власний прогрес на 8 балів із 10, тоді як на початку модуля – лише на 5,3 бала. Також було зафіксовано позитивну динаміку у вмінні застосовувати критичне мислення у професійних освітніх ситуаціях (розробка конспектів, аналіз програм, дискусійні ситуації тощо).

Експертне оцінювання студентських медіапроектів засвідчило якісну еволюцію від репродуктивних продуктів до аналітичних матеріалів, що відображають усвідомлену

позицію автора. Викладачі-оцінювачі відзначали здатність учасників уникати когнітивних викривлень, виявляти маніпуляції, пропонувати збалансовані педагогічні рішення.

Таким чином, формувальний етап експерименту підтвердив ефективність авторської моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Поєднання мотиваційних, змістово-процесуальних та рефлексивно-оцінювальних механізмів, використання цифрових платформ, кейсів і медіапроектів сприяло не лише зростанню когнітивних та оцінних показників, а й формуванню внутрішньої готовності студентів діяти як критично мислячих професіоналів, здатних до саморефлексії, аналітичного судження й відповідального використання інформаційних ресурсів у педагогічній практиці.

Варто відзначити, що успішне впровадження розробленої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій забезпечувалося реалізацією комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов, спрямованих на створення цілісного освітнього середовища, у якому критичне мислення виступає не лише результатом навчання, а й способом пізнання, комунікації та професійної самореалізації.

Першою педагогічною умовою стало створення медіатехнологічного освітнього середовища, яке забезпечує інтерактивність, варіативність і пізнавальну самостійність студентів. Це середовище характеризувалося відкритістю, варіативністю та інтерактивністю, що дозволяло студентам вільно висловлювати власні судження, перевіряти їх на практиці й змінювати під впливом аргументів. Її реалізація передбачала поєднання мотиваційно-тренінгових, пізнавально-рефлексивних і ціннісно-орієнтаційних заходів.

На початку модуля було проведено тренінг *«Я – критичний мислитель: стартую сьогодні»*, у межах якого здобувачі визначали власні професійні цілі та співвідносили їх із компетентностями критичного мислення. Використання цифрових інструментів Mentimeter і Jamboard дало змогу візуалізувати індивідуальні очікування студентів і

сформувати колективну «мотиваційну карту». Типові записи учасників: *«Хочу навчитися мислити неупереджено», «Прагну бути вчителем, який не нав'язує думку, а допомагає мислити».*

Для підсилення мотиваційного ефекту було використано *інтерактивні кейси з реальної педагогічної практики*, у яких виявлялася потреба в критичному аналізі інформації. Наприклад, ситуація *«Публікація конфліктної новини про школу в соціальних мережах»* спонукала студентів до дискусії про відповідальність педагога у медіапросторі. Аналізуючи кейс, здобувачі визначали, які рішення є етичними, які – імпульсивними або маніпулятивними. У ході обговорення виявлялося, що студенти схильні переоцінювати «видимість правди» у цифрових медіа, тому завдання спонукало їх до усвідомлення необхідності постійного сумніву як рушія мислення.

Важливе місце посідали *вправи на усвідомлення когнітивних упереджень*, проведені у форматі мікротренінгів. У завданні *«Мислитель під мікроскопом»* учасники проходили короткі онлайн-тести на ефект підтвердження та ілюзію контролю, а потім рефлексували: *«Коли востаннє я помилявся, бо хотів мати рацію?»* або *«Чому ми довіряємо тим, хто говорить емоційно?»*. Обговорення сприяло розвитку самоусвідомлення, що є базою внутрішньої мотивації.

У межах цієї умови активно використовувалися кейс-технології, зокрема аналіз суперечливих педагогічних ситуацій і маніпулятивних повідомлень в освітніх медіа. Так, під час обговорення кейсу *«Вчитель і TikTok: педагогіка чи популізм?»* студенти аналізували відеофрагменти освітніх блогерів, визначали цілі комунікації, розпізнавали спрощення й упередження, формулювали професійні висновки. Така діяльність створювала ситуацію інтелектуальної невизначеності, коли потрібно було приймати рішення на основі суперечливої інформації.

Для розвитку здатності мислити в нестандартних умовах використовувалися *дебати з відкритим фіналом*, у яких не передбачалося визначення «переможця». Наприклад, дискусія *«Інфлюенсери в освіті: ресурс чи загроза?»* закінчувалася спільним пошуком критеріїв оцінки професійної діяльності педагогів у соцмережах. Студенти

самостійно створювали аналітичні схеми аргументів і контраргументів, а після дебатів – коротку рефлексію у Google Forms. Один із учасників зазначив: *«Найскладніше – не довести правоту, а зрозуміти, де межа між переконанням і фактом»*.

Для підтримки атмосфери довіри й відкритості впроваджувалися *рефлексивні практики* – ведення аналітичного щоденника у форматі *«Подія – Реакція – Осмислення»*, колективні обговорення змін у мисленні (wrap-up sessions) у Zoom, а також використання сервісів Mentimeter і Miro для фіксації ключових висновків. Поступово з'явилася традиція завершувати заняття короткою вправою *«Мій інсайт дня»*, під час якої кожен студент формулював одну ідею, що змінила його уявлення. Приклади: *«Сумнів – не слабкість, а інструмент мислення»*, *«Аргумент – це не факт, а спосіб його інтерпретації»*.

Так організоване освітнє середовище стало простором безпечного експерименту з думкою, де здобувачі навчалися аналізувати, ставити запитання, дискутувати та самостійно оцінювати власні інтелектуальні кроки. Саме завдяки поєднанню інтелектуальної автономії та рефлексивної підтримки забезпечувалася стійка динаміка розвитку критичного мислення, що підтверджено результатами підсумкової діагностики.

Підсумкове анкетування засвідчило зростання кількості студентів, які розглядають критичне мислення не як навчальний предмет, а як особистісну цінність: з 48 % до 81 %.

Друга педагогічна умова передбачала систематичне включення у зміст навчання завдань, які потребують аналізу, аргументації, перевірки фактів і розв'язання проблемних ситуацій, що сприяє формуванню аналітичної культури.

Задля реалізації цієї умови медіатехнології використовувалися як *засіб навчальної взаємодії*. Під час онлайн-занять у Zoom студенти брали участь у дебатах і мозкових штурмах, створювали цифрові карти аргументів на платформі Miro, розробляли інфографіку в Canva, збирали аналітичні матеріали в Padlet. Наприклад, у межах теми *«Медіа як простір формування думок»* студенти створювали цифрову *«мапу впливів»*,

де фіксували канали, джерела й типи інформації, які формують суспільні уявлення про освіту. Така робота дозволяла усвідомити, як медіатехнології одночасно сприяють розвитку критичного мислення і створюють виклики для нього.

Також медіатехнології ставали *об'єктом педагогічного аналізу*. У рамках навчального модуля «Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій» магістранти досліджували елементи цифрової дидактики, вчилися добирати платформи для аналітичних завдань, оцінювати педагогічний потенціал EdTech-інструментів. У процесі групових проєктів вони створювали власні освітні медіапродукти: відеоролики «Медіаграмотність для вчителя», подкасти «Критично про критичне мислення», інтерактивні тести «Fake or Real?». Одним із найвдаліших прикладів став проєкт «Цифровий кейс-банк «Критичне мислення у професійній діяльності вчителя»», де кожна команда створювала авторський кейс на основі реальної педагогічної ситуації, забезпечуючи його мультимедійним супроводом.

Інтеграція медіатехнологій забезпечувала *реалізацію принципів відкритої освіти*. Студенти самостійно створювали навчальні блоги в Google Sites, обговорювали матеріали в Telegram-групах і Discord-каналах, публікували аналітичні нотатки у власних цифрових журналах. Це сприяло переходу від споживання контенту до його свідомого створення, що, своєю чергою, стимулювало розвиток аналітичних, оцінних та рефлексивних умінь.

Педагоги-куратори відзначали, що студенти почали більш свідомо ставитися до цифрової гігієни, використовували принцип «перевір перед поширенням» і демонстрували вміння аргументувати педагогічну доцільність застосування тих чи інших технологій.

Третьою педагогічною умовою, що забезпечила ефективність розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти, стала організація проєктної діяльності, у межах якої здобувачі створювали власні освітні медіапродукти. Упровадження цієї умови було спрямоване на інтеграцію когнітивної, рефлексивної та креативної складових мислення і передбачало залучення студентів до реального продуктивного

медіадизайну, під час якого вони не лише аналізували цифрову інформацію, а й самостійно продукували контент, орієнтований на педагогічну практику.

Організація проєктної діяльності здійснювалася поетапно та охоплювала такі основні види робіт:

- проєктування освітнього контенту (idea-mapping, вибір тематики, аналіз цільової аудиторії, добір джерел і платформ);
- створення медіапродукту з використанням цифрових технологій – інфографіки, відеоблогів, подкастів, інтерактивних навчальних модулів, мінікурсів та медіааналітичних матеріалів;
- публічний захист і цифрове поширення результатів (демонстрація проєкту, аргументація його педагогічної доцільності, дискусія щодо можливих ризиків та етичних аспектів застосування медіа);
- рефлексивний аналіз власної діяльності – опис змін у способах мислення й оцінювання інформації.

Для забезпечення цілісності проєктної роботи було розроблено проєктні маршрути, кожен з яких передбачав створення завершеного освітнього продукту. Найрезультативнішими стали такі колективні та індивідуальні проєкти:

- 1) *«Fake/Real: навчання медіаобізнаності»* – мінікурс, створений у Google Classroom, що містив інтерактивні завдання на фактчекінг та аналіз маніпуляцій у ЗМІ;
- 2) *«Освітній медіапростір України: ризики і можливості»* – інтелект-карта, розроблена у Miro, яка узагальнювала ключові чинники впливу медіа на шкільну освіту;
- 3) *«30 днів критичного мислення»* – блог-щоденник здобувачів, у межах якого студенти публікували щоденні аналітичні дописи щодо медійних подій;
- 4) *«Розпізнай маніпуляцію»* – настільна гра з елементами медіадетекції, спрямована на розвиток навичок критичного сприймання інформації;
- 5) *«Медіаграмотність для вчителя»* – серія відеороликів і подкастів, розміщених на YouTube Studio, присвячених аналізу типових когнітивних викривлень у

педагогічній діяльності;

б) *«Цифровий кейс-банк критичних ситуацій у професійній діяльності вчителя»*, що містив авторські педагогічні кейси з мультимедійним супроводом, аналітичними питаннями та оцінними критеріями.

Реалізація проєктної діяльності передбачала послідовне виконання магістрантами продуктивних завдань, що стимулювали розвиток компонентів критичного мислення.

Зокрема:

- аналітичні блоки завдань забезпечували добір достовірних джерел та аналіз доказів;
- оціночні – перевірку аргументів, виявлення логічних хиб і когнітивних упереджень;
- рефлексивні – осмислення власних позицій, зміни суджень та усвідомлення впливу медіа на професійні рішення;
- креативні – конструювання візуальних і цифрових продуктів, що репрезентували авторську позицію студента.

Педагогічно цінним елементом стало те, що створення медіапродуктів відбувалося не як технічна дія, а як засіб формування мисленнєвих стратегій, що вимагав від студентів аргументувати інформацію, оцінювати її достовірність, передбачати наслідки педагогічних рішень, дотримуватися авторських і етичних норм.

Підсумковий захист проєктів відбувався у форматі відкритих презентацій у Zoom, що створювало ситуацію професійної відповідальності, сприяло розвитку здатності обстоювати власну позицію, реагувати на запитання аудиторії та наводити переконливі докази. Рефлексивні щоденники студентів засвідчили, що участь у проєктній діяльності сприяла усвідомленню ролі критичного мислення як інструмента професійної автономії, а не лише навчальної справи.

Таким чином, організація проєктної діяльності магістрантів стала каталізатором переходу від репродуктивного сприймання інформації до створення інноваційних

медіапродуктів, що втілюють критичну позицію майбутнього педагога. Саме ця умова забезпечила практичну реалізацію цілей моделі, створивши середовище, у якому критичне мислення виступає способом аналізу, творчого конструювання й відповідального застосування інформації у професійній діяльності.

Ефективність упровадження моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій безпосередньо залежала від дотримання визначених педагогічних умов, кожна з яких виконувала окрему, але взаємодоповнювальну функцію. Аналіз динаміки кількісних і якісних показників засвідчив, що саме комплексна реалізація трьох умов створила синергетичний ефект, який зумовив позитивні зміни в когнітивному, оцінному та рефлексивному компонентах критичного мислення.

Формування внутрішньої мотивації стало ключовим чинником залучення магістрантів до активної аналітичної діяльності. На початкових етапах навчального модуля понад половина студентів розглядали критичне мислення як «навичку для виконання завдань», тоді як після мотиваційних тренінгів, кейсів і рефлексивних вправ – як ціннісну складову професійного зростання.

За результатами проміжного анкетування, кількість студентів, які вважають критичне мислення невід'ємною частиною діяльності сучасного педагога, зросла до 81 %, а тих, хто виявив готовність самостійно вдосконалювати навички критичного аналізу, – до 74 %. Якісний аналіз студентських відповідей у Google Forms засвідчив глибші формулювання мотивацій: *«Критичне мислення – це не лише перевірка фактів, а й перевірка себе»*; *«Якщо я навчуся сумніватися конструктивно, то зможу навчити цьому дітей»*.

Зростання мотиваційного компонента вплинуло на стабільність участі у проєктній та дискусійній роботі. Під час підсумкових спостережень зафіксовано, що в експериментальній групі активна участь у завданнях підвищилася на 23 %, а кількість ініціативних студентів – майже удвічі.

Інтеграція медіатехнологій забезпечила не лише технічну підтримку навчального

процесу, а й створила умови для розвитку аналітичної автономії студентів. Медіаінструменти (Miro, Canva, Padlet, Discord, Zoom, EdPuzzle) стали засобом моделювання реальних інформаційних викликів і забезпечили багатовимірну взаємодію учасників.

Порівняльний аналіз студентських робіт засвідчив, що після впровадження медіатехнологій якість аргументації та логічної послідовності зросла на 25–28 %, що простежувалося у дебатних сесіях, відеопроєктах і письмових есе. Студенти почали активніше використовувати цифрові інструменти для перевірки фактів (reverse image search, Google FactCheck), створювали авторські інфографіки з посиланням на джерела, демонструючи ознаки високого рівня когнітивної самостійності.

Типовими стали рефлексивні висловлювання:

«Раніше я вважав Canva просто програмою для презентацій, а тепер – способом структурувати думки»;

«Коли ми створювали кейс-банк, зрозуміли, що перевірка джерел – не формальність, а запорука довіри».

Результати повторного тестування за методикою Watson-Glaser показали зростання середнього балу в експериментальній групі. Це підтвердило вплив медіатехнологічного чинника на когнітивний розвиток.

Третя педагогічна умова – проектна діяльність здобувачів, – мала найбільший вплив на формування рефлексивного компонента критичного мислення.

Завдяки впровадженню кейсів, відкритих дебатів і рефлексивних сесій у Zoom студенти навчились усвідомлено змінювати власні судження під впливом фактів. У підсумкових анкетах 72 % респондентів зазначили, що навчились «сприймати незгоду як ресурс розвитку», а 68 % – що почали частіше перевіряти інформацію, навіть якщо вона відповідає їхнім переконанням.

Приклад студентського запису у щоденнику:

«На початку навчання за модулем я шукала підтвердження своїх думок, тепер – шукаю, що може їх спростувати».

Рефлексивні вправи сприяли розвитку метакогнітивних навичок. Зокрема, у 63 % студентів з'явилися докази здатності описувати власні мисленнєві стратегії, аналізувати помилки та їх причини.

Співвіднесення результатів експериментальної та контрольної груп показало, що позитивна динаміка в експериментальній групі виникла саме внаслідок одночасного впливу всіх трьох умов. Кожна з них підсилювала інші: мотиваційна – забезпечувала готовність до діяльності, медіатехнологічна – створювала простір для практики критичного мислення, рефлексивно-дискусійна – формувала внутрішній механізм самокорекції.

Реалізація формувального етапу педагогічного експерименту стала центральною частиною дослідження, оскільки саме в його межах відбулася практична апробація авторської моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій та перевірка її ефективності в реальних умовах освітнього процесу.

Якісний аналіз студентських відгуків і продуктів діяльності (есе, дебати, медіапроекти, щоденники рефлексії) підтвердив не лише зростання інтелектуальної гнучкості, а й становлення нової педагогічної позиції – позиції вчителя-дослідника, здатного аналізувати інформацію, обґрунтовувати рішення, діяти свідомо й відповідально у цифровому освітньому середовищі.

Отримані результати засвідчили, що критичне мислення може ефективно розвиватися в умовах цифрової освіти за умови цілеспрямованої організації навчального процесу, орієнтованого на активну взаємодію, медіаторчість, рефлексію та самооцінку. Застосовані медіатехнології не лише підтримали навчальну діяльність, а й стали інструментом пізнання, який стимулює сумнів, пошук аргументів і відповідальне прийняття рішень.

Таким чином, формувальний етап педагогічного експерименту підтвердив дієвість запропонованої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Він забезпечив теоретично обґрунтовану, методично виважену й емпірично перевірену систему педагогічних дій, що підвищує якість

професійної підготовки магістрантів і сприяє формуванню у них компетентностей XXI століття – мислити критично, діяти аргументовано й навчатися протягом життя.

3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Контрольний етап педагогічного експерименту мав на *меті* перевірити ефективність розробленої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій шляхом зіставлення результатів, отриманих у контрольних і експериментальних групах на початку та після завершення формувального етапу.

Його завданнями були:

- виявлення динаміки рівнів сформованості критичного мислення за основними компонентами – когнітивним, оцінним, рефлексивним і мотиваційно-ціннісним;
- визначення відмінностей між показниками експериментальних і контрольних груп;
- статистична перевірка достовірності виявлених змін;
- якісний аналіз впливу розробленої моделі на розвиток окремих складових критичного мислення магістрантів.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти здійснювався за чотирма взаємопов'язаними компонентами – когнітивним, оцінним, рефлексивним та мотиваційно-ціннісним.

Послідовність їх розгляду в межах контрольного етапу визначається логікою поступового переходу від операційно-діяльнісного до ціннісно-особистісного рівня розвитку критичного мислення.

На початкових етапах діагностики основна увага зосереджується на когнітивно-аналітичному критерії, що відображає інтелектуально-аналітичну основу мислення. Далі аналізується оцінно-смісловий компонент, який характеризує здатність суб'єкта до зваженого судження й критичної оцінки інформації. Наступним є рефлексивн-креативні

компонент, що демонструє рівень усвідомлення й корекції власних мисленневих процесів.

Завершує систему мотиваційно-ціннісний компонент, який відображає внутрішнє прийняття критичного мислення як особистісної й професійної цінності, готовність застосовувати його у педагогічній діяльності.

Таким чином, обрана послідовність аналізу дає змогу простежити цілісну динаміку розвитку критичного мислення – від набуття інтелектуальних операцій до становлення внутрішньої мотивації, що забезпечує стійкість і автономність мисленнєвої поведінки майбутнього педагога.

Зміст контрольного етапу ґрунтувався на тій самій критеріальній базі та діагностичному інструментарії, що й констатувальний, що дозволяло простежити реальну динаміку змін. Повторна діагностика охоплювала тестування, аналіз есе, оцінку дебатних виступів, рефлексивні щоденники та самооцінювання у форматі е-портфолію. Це забезпечило комплексність та об'єктивність вимірювання.

Контрольний етап відбувався упродовж останнього семестру реалізації формульованого експерименту (січень-травень 2025 р.). Для перевірки результатів використовувався комплекс діагностичних методик, визначених на етапі констатувального дослідження.

Отримані результати опрацьовувалися за допомогою описової статистики (середні значення, відсоткові частки, стандартне відхилення) і критерію Стюдента для незалежних вибірок (t-test) із метою визначення статистичної значущості різниці між показниками експериментальної та контрольної груп.

Когнітивний компонент критичного мислення відображає рівень розвитку інтелектуально-аналітичних умінь здобувачів освіти – здатності виділяти головне, аналізувати інформацію, розрізняти факти та судження, виявляти логічні хиби й формулювати обґрунтовані висновки. Саме цей компонент є базовим, оскільки забезпечує мисленнєву основу для аргументованого судження й професійного прийняття рішень.

Для перевірки ефективності розробленої моделі було проведено повторну діагностику за допомогою тестів Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (адаптований варіант), завдань на логіко-семантичний аналіз тексту та оцінку аналітичних есе за критеріями глибини аргументації й послідовності міркувань. Порівняльні результати наведено у таблиці (див. табл. 3.7).

Порівняння даних констатувального та контрольного зрізів засвідчує чітку позитивну динаміку в експериментальній групі. Частка студентів із високим рівнем за когнітивно-аналітичним критерієм збільшилася з 10,3 % до 38,1 %, тобто майже у 3,7 раза; кількість осіб із низьким рівнем зменшилася більш ніж утричі – з 40,8 % до 9,5 %. Показники середнього рівня дещо зросли (з 48,9 % до 52,4 %), що свідчить про перехід частини студентів до вищих рівнів сформованості.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів сформованості критичного мислення магістрантів за когнітивно-аналітичним критерієм (у %)

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	10,3	38,1	9,5	14,2
Середній	48,9	52,4	50,7	53,1
Низький	40,8	9,5	39,8	32,7

У контрольній групі також спостерігалася незначна позитивна динаміка: високий рівень зріс із 9,5 % до 14,2 %, середній із 50,7 % до 53,1 %, однак кількість студентів із низьким рівнем залишилася високою (32,7 %). Таким чином, різниця між експериментальною та контрольною групами за підсумковими показниками високого рівня становила 23,9 %, що свідчить про істотний вплив педагогічної моделі на розвиток

когнітивних умінь.

Статистична перевірка результатів за критерієм Стюдента для незалежних вибірок ($t = 2,83$; $p < 0,01$) підтвердила достовірність виявленої різниці.

Якісний аналіз студентських робіт, проведений на основі контент-аналізу есе та аналітичних звітів, показав суттєві зміни в характері мисленнєвих дій магістрантів експериментальної групи. Якщо на констатувальному етапі більшість відповідей носили репродуктивний характер (переважання констатацій і переказів змісту), то після впровадження моделі у відповідях чітко простежувалися ознаки аналітичного та синтетичного мислення: логічне структурування аргументів, критичне ставлення до джерел, самостійне формулювання висновків.

Показовими є приклади студентських фрагментів (із анонімізованих есе):

- *«Перш ніж зробити висновок, я перевінив, хто автор публікації. Виявилось, що організація має комерційний інтерес – отже, висновки варто сприймати обережно».*
- *«Раніше я сприймала “цифровізацію” як безумовно позитивне явище, але тепер розумію, що будь-яка технологія – лише інструмент, і все залежить від її застосування».*

Значно зросла *інтерпретаційна глибина* студентських аргументів. Наприклад, у завданні «Проаналізуйте суперечливе медіаповідомлення» більшість учасників експериментальної групи не лише виділяли маніпулятивні елементи, а й пояснювали їхню функцію, тоді як на початковому етапі обмежувалися простим позначенням «фейк/не фейк».

Зросла й *самостійність логічних висновків*: понад 70 % студентів експериментальної групи формулювали оригінальні аргументи, не повторюючи приклади з лекцій або підручників. У контрольній групі, навпаки, більшість відповідей залишалися шаблонними, з незначними елементами критичного осмислення.

Таким чином, аналіз підтвердив, що реалізація моделі сприяла не лише кількісному підвищенню рівнів когнітивного компоненту, а й якісним змінам мислення:

від простого аналізу інформації – до її рефлексивної інтерпретації, побудови логічних аргументів і самостійних висновків.

Оцінний компонент відображає здатність майбутнього педагога критично ставитися до джерел інформації, виявляти упередження та маніпуляції, аналізувати переконливість аргументів, формувати власну позицію на основі доказів. Цей компонент є центральним для професійної діяльності магістранта, адже визначає його готовність приймати обґрунтовані рішення та здійснювати незалежну експертизу освітніх фактів і подій.

Для оцінювання динаміки цього компонента було використано тест Ennis-Weir Critical Thinking Essay, адаптовані завдання на оцінювання достовірності джерел, метод «Піраміда переконання» та контент-аналіз дебатних сесій. Отримані результати подано у таблиці (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Динаміка рівнів сформованості критичного мислення магістрантів за оцінно-смысловим критерієм (у %)

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	11,1	35,7	10,3	16,5
Середній	46,0	54,0	47,6	50,8
Низький	42,9	10,3	42,1	32,7

Порівняння даних свідчить, що після реалізації формувального етапу кількість студентів із високим рівнем сформованості за оцінно-смысловим критерієм в експериментальній групі збільшилася з 11,1 % до 35,7 %, тобто більш ніж утричі. Частка студентів із низьким рівнем зменшилася з 42,9 % до 10,3 %, тоді як середній рівень зріс

із 46 % до 54 %.

У контрольній групі спостерігається мінімальна позитивна динаміка: високий рівень підвищився з 10,3 % до 16,5 %, середній – із 47,6 % до 50,8 %, а низький зменшився з 42,1 % до 32,7 %. Різниця між ЕГ і КГ за часткою студентів із високим рівнем на контрольному етапі становила 19,2 %.

Якісний аналіз студентських робіт і дебатних протоколів показав глибокі зрушення у способах оцінювання та побудови аргументів. Якщо на констатувальному етапі здобувачі часто обмежувалися простими судженнями типу *«це неправда, бо суперечить досвіду»* або *«автор помиляється»*, то на контрольному етапі аргументація стала структурованою, логічно зваженою, із посиланнями на джерела та фактчекінг.

У процесі аналізу кейсу *«Інфлюенсери в освіті: ресурс чи загроза?»* студенти експериментальної групи пропонували різні позиції, обґрунтовуючи їх доказами з наукових джерел та освітніх блогів. Характерні уривки з есе:

«Авторка відео посилається на “дослідження”, не вказуючи його джерело, що є типовою маніпуляцією апеляцією до авторитету».

«Я не погоджуюся з твердженням, що ТікТок руйнує освіту. Проблема не у платформі, а у відсутності критичного мислення у користувачів».

У дебатах на тему *«Чи може штучний інтелект замінити вчителя?»* учасники експериментальної групи демонстрували вміння оцінювати логічність аргументів опонентів, виділяти слабкі місця у доведеннях, посилатися на етичні та педагогічні наслідки. На відміну від початкового етапу, у висловлюваннях студентів спостерігалася *аргументативна послідовність і баланс фактів і суджень*.

Типовими стали судження:

«Переконливість аргументу зростає, якщо він підкріплений даними, а не риторикою».

«Раніше я погоджувалася з позицією лише тому, що вона звучала логічно; тепер перевіряю, чи справді вона обґрунтована».

Кількість випадків виявлення *логічних хиб і маніпуляцій* у текстах під час аналізу

зросла в середньому з 1,8 до 4,6 на одного студента, що свідчить про зростання спостережливості й уміння аналізувати структуру повідомлення. У контрольній групі цей показник залишився майже без змін (із 1,9 до 2,2).

Якісні зрушення відбулися також у сфері *самооцінки достовірності інформації*: у рефлексивних щоденниках студенти зазначали, що почали перевіряти факти перед поширенням матеріалів, оцінювати баланс джерел та авторську позицію. Один із характерних записів: *«Якщо я не впевнена у фактах, то спершу перевіряю джерело – тепер це правило, а не виняток»*.

Отже, результати підтвердили, що розвиток критичного мислення за оцінно-смысловим суттєво зріс у процесі реалізації моделі. Магістранти експериментальної групи навчилися *переходити від інтуїтивних суджень до доказового оцінювання*, застосовувати логічні критерії аналізу інформації та формувати власну аргументовану позицію, що є свідченням високого рівня сформованості оцінних умінь.

Рефлексивно-креативний критерій розвитку критичного мислення відображає здатність майбутніх магістрів освіти усвідомлювати власні мисленнєві процеси, виявляти та коригувати помилки, здійснювати самоспостереження й самооцінку, критично аналізувати власні судження. Саме розвиток рефлексивності дає змогу перетворювати мислення на усвідомлену діяльність, спрямовану на самовдосконалення й професійне зростання.

Для оцінювання цього компоненту застосовано методику «Рівень рефлексивності», анкету саморефлексії після модулів, а також контент-аналіз рефлексивних щоденників студентів. Отримані результати подано у таблиці (див. табл. 3.9).

Порівняння результатів засвідчує істотне зростання рівнів сформованості за рефлексивно-креативним критерієм в експериментальній групі. Частка здобувачів із високим рівнем підвищилася з 12,7 % до 41,3 %, тоді як кількість студентів із низьким рівнем зменшилася майже в п'ять разів – з 39,7 % до 7,9 %. Частка студентів із середнім рівнем зросла до 50,8 %, що свідчить про стійке формування навичок самоаналізу.

Таблиця 3.9

Динаміка рівнів сформованості рефлексивного компоненту критичного мислення
магістрантів (у %)

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	12,7	41,3	11,1	17,4
Середній	47,6	50,8	48,4	51,6
Низький	39,7	7,9	40,5	31,0

У контрольній групі динаміка змін була несуттєвою: високий рівень зріс із 11,1 % до 17,4 %, середній – із 48,4 % до 51,6 %, низький зменшився з 40,5 % до 31 %. Відмінність між показниками ЕГ і КГ за підсумковими результатами високого рівня становила 23,9 %.

Якісний аналіз самозвітів і рефлексивних щоденників показав помітні зрушення у характері самоспостереження та самооцінювання студентів експериментальної групи. Якщо на констатувальному етапі записи були поверховими, емоційно описовими (типу *«завдання було важке»*, *«не люблю аналізувати свої помилки»*), то після формувального етапу спостерігалось суттєве поглиблення змісту рефлексії: студенти аналізували *логіку власного мислення, процес ухвалення рішень, помилки в аргументації*.

Характерні приклади фрагментів із рефлексивних щоденників:

«Я помітила, що часто плутаю факт і думку. Тепер намагаюся щоразу запитати себе: “Звідки я це знаю?”».

«Після дискусії я усвідомив, що моя позиція була занадто категоричною. Перечитав матеріали – зрозумів, що не врахував альтернативні точки зору».

«Раніше я оцінювала джерело інтуїтивно, тепер користуюся критеріями

достовірності: автор, дата, контекст».

Під час групових обговорень (wrap-up sessions) студенти демонстрували сформованість навички *метакогнітивного аналізу* – вміння описати власний процес мислення: як змінювалися переконання, які аргументи вплинули на думку, які труднощі виникали під час розв’язання кейсів.

Значна частина учасників зазначала, що завдяки веденню рефлексивного щоденника у Google Forms або Padlet Wall вони почали усвідомлено фіксувати особисті освітні результати, що раніше залишалося поза увагою.

Один зі студентських відгуків відображає цей ефект:

«Коли я писала перші записи, це було просто звітування. Зараз я бачу, як змінилося моє мислення – я почала питати не “що я зробила?”, а “чому я так думаю?” і “як це вплине на моїх учнів”».

Важливим результатом стало формування здатності *виявляти когнітивні упередження*. У процесі аналізу навчальних кейсів студенти почали вказувати, коли власні емоції або попередні переконання впливають на оцінку фактів, що свідчить про розвиток *усвідомленої саморегуляції мислення*.

Так, у кейсі «Медіа і шкільні конфлікти» студенти зазначали:

«Я підтримала сторону вчителя, бо сама працювала у школі, але потім зрозуміла, що це був приклад “ефекту подібності”».

«Раніше я засуджував позицію батьків, не розібравшись у фактах. Тепер розумію, що оцінка без контексту – це теж упередження».

У контрольній групі подібна глибина самоспостереження простежувалась рідко. Більшість записів залишалися описовими, без виявлення мисленневих стратегій чи усвідомлення когнітивних бар’єрів.

Отже, результати підтвердили, що впровадження авторської моделі з використанням медіатехнологій сприяло формуванню високого рівня рефлексивної компетентності майбутніх магістрів освіти. Здобувачі стали здатними до глибокого самоспостереження, виявлення логічних і когнітивних помилок, осмислення власних

освітніх стратегій, що є необхідною умовою розвитку зрілого критичного мислення.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає рівень усвідомлення здобувачами освіти значущості критичного мислення у власній професійній діяльності, сформованість внутрішньої потреби у його розвитку, а також ставлення до процесу пізнання й самоосвіти. Саме цей компонент свідчить про те, наскільки критичне мислення стає не лише інтелектуальною здатністю, а *особистісною цінністю й професійною установкою* майбутнього педагога.

Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента здійснювалася за допомогою анкети мотиваційних орієнтацій до розвитку критичного мислення, шкали академічної мотивації, рефлексивного есе «*Навіщо мені критичне мислення?*», а також спостереження за поведінкою студентів під час участі у дискусіях, дебатах та проєктній роботі. Отримані результати наведено у таблиці (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента критичного мислення магістрантів (у %)

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	13,5	43,7	12,7	18,3
Середній	46,8	49,2	47,6	50,0
Низький	39,7	7,1	39,7	31,7

Отримані дані засвідчили значне зростання показників мотиваційно-ціннісного критерію в експериментальній групі. Кількість здобувачів із високим рівнем внутрішньої мотивації зросла з 13,5 % до 43,7 %, тобто більш ніж утричі. Частка

студентів із низьким рівнем зменшилася з 39,7 % до 7,1 %, що свідчить про стійке формування позитивного ставлення до розвитку критичного мислення. Понад половина учасників експериментальної групи продемонструвала середній і високий рівень, що відповідає стадії інтеріоризації ціннісних орієнтацій (перехід від зовнішньої мотивації до внутрішньої).

У контрольній групі позитивна динаміка була значно меншою: високий рівень підвищився з 12,7 % до 18,3 %, середній – із 47,6 % до 50 %, тоді як низький залишився досить високим (31,7 %).

Різниця між підсумковими показниками експериментальної та контрольної груп становила понад 25 % на користь ЕГ.

Якісний аналіз результатів анкетування, есе та спостережень виявив глибокі зміни у ставленні здобувачів до процесу пізнання, самоосвіти й застосування критичного мислення в майбутній педагогічній діяльності. Якщо на констатувальному етапі переважали відповіді зовнішньо-мотивованого типу – *«треба розвивати, бо це вимога сучасності»*, *«критичне мислення допоможе скласти іспит чи знайти роботу»* – то після формувального етапу простежується зміщення мотивації у внутрішню площину:

«Критичне мислення стало для мене не просто навичкою, а способом мислення і життя»;

«Після навчання я не можу сприймати інформацію “на віру” – мені потрібно зрозуміти, чому і для чого це сказано»;

«Як майбутній педагог, я бачу завдання не лише навчати, а й формувати в учнів критичну позицію до інформації».

Під час проведення мотиваційних тренінгів (*«Я – критичний мислитель: стартую сьогодні»*, *«Когнітивні пастки: як мислимо ми?»*, *«Моя медіа-самоосвіта»*) студенти демонстрували зростання інтересу до аналітичної діяльності, бажання перевіряти інформацію самостійно, використовувати цифрові платформи для самоосвітніх цілей.

Наприклад, після виконання вправи *«Медіапростір без фільтрів»* у Padlet-дошці типові реакції студентів були такими:

«Я зрозуміла, що автоматично “лайкаю” новини, не читаючи їх повністю»;

«Це завдання змусило мене подумати, як часто я погоджуюся з популярною думкою, не перевірявши її».

Аналіз есе *«Навіщо мені критичне мислення?»* показав зміщення акценту з утилітарних мотивів на *ціннісно-рефлексивні*. Якщо спочатку студенти зазначали прагматичні причини («щоб бути ефективним фахівцем», «щоб підготуватися до викладання»), то після завершення модуля в текстах переважають формулювання на кшталт:

«Це частина моєї відповідальності як педагога»;

«Критичне мислення – це етична позиція, а не лише інтелектуальна навичка»;

«Я хочу навчати учнів сумніватися не для заперечення, а для пошуку істини».

У процесі групових дебатів студенти експериментальної групи проявляли *вищу внутрішню залученість*, активніше відстоювали власну думку, пропонували приклади з власного досвіду, ставили уточнювальні запитання опонентам. Спостереження за поведінкою під час занять засвідчило зростання *відповідальності за якість власного висловлювання*, що свідчить про формування *ціннісно-мотивованого ставлення до мислення як до професійної дії*.

Показовими були результати самооцінювання у Google Forms: середній бал за пунктом *«Наскільки Ви вважаєте розвиток критичного мислення своїм особистим пріоритетом»* зріс з 5,1 до 8,6 (за 10-бальною шкалою).

Рефлексивні записи студентів у щоденниках підтверджували інтеграцію мотиваційно-ціннісного компонента з рефлексивним:

«Я почала думати не лише про те, як аналізувати інформацію, а й навіщо це робити. Виявляється, це про відповідальність – перед собою і перед учнями»;

«Раніше я не розуміла, як критичне мислення пов'язане з етикою, тепер бачу, що це питання цінностей».

У контрольній групі таких змін не зафіксовано: у більшості студентів мотиваційні орієнтації залишалися зовнішніми, ситуативними, без переходу до усвідомлення

особистої значущості критичного мислення.

Таким чином, результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність реалізованої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Особливо виразні позитивні зрушення відбулися у мотиваційно-ціннісній сфері, що свідчить про становлення внутрішньої позиції педагога-мислителя, орієнтованого на рефлексивність, доказовість, професійну відповідальність і гуманістичні цінності педагогічної діяльності.

Узагальнені результати подано у таблиці (див. табл. 3.11, 3.12).

Для комплексного уявлення про динаміку розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти здійснено порівняльний аналіз рівнів його сформованості в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах за всіма компонентами: когнітивним, оцінним, рефлексивним і мотиваційно-ціннісним (див. рис. 3.2, 3.3).

Результати засвідчили виражену позитивну динаміку в експериментальній групі.

Після реалізації моделі кількість студентів із високим рівнем сформованості критичного мислення зросла майже утричі – із 11,9 % до 39,7 %, а частка осіб із низьким рівнем зменшилася більш ніж у чотири рази (із 40,8 % до 9,5 %).

Таблиця 3.11

Узагальнена динаміка рівнів сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти (у %)

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	11,9	39,7	10,9	16,6
Середній	47,3	50,8	48,4	51,4
Низький	40,8	9,5	40,7	32,0

Таблиця 3.12

Узагальнена динаміка змін експериментальній та контрольній групі
(у відсоткових пунктах)

Рівень	ΔЕГ (контр.-конст.)	ΔКГ (контр.-конст.)
Високий	+27.8	+5.7
Середній	+3.5	+3.0
Низький	-31.3	-8.7

Середній рівень зріс незначно (з 47,3 % до 50,8 %), що пояснюється переходом частини здобувачів у вищу категорію сформованості.

У контрольній групі, де навчальний процес відбувався без цілеспрямованого впровадження моделі, позитивні зміни були незначними: частка студентів із високим рівнем зросла лише з 10,9 % до 16,6 %, а кількість осіб із низьким рівнем залишилась значною (32,0 %).

Отже, у експериментальній групі зафіксовано значно більший приріст високого рівня (+27.8%) і суттєве зменшення низького (-31.3%), що вже вказує на ефективність запровадженої моделі.

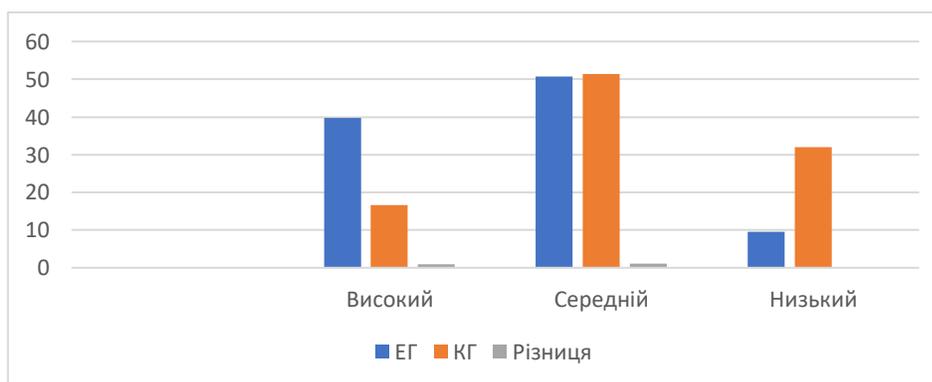


Рисунок 3.2 Динаміка рівнів сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти у контрольній та експериментальній групі до початку експерименту

Для забезпечення об'єктивності, достовірності та валідності результатів педагогічного експерименту застосовано методи математичної статистики, які дали змогу перевірити значущість відмінностей між показниками рівнів сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти у контрольній та експериментальній групах до і після формульального етапу.

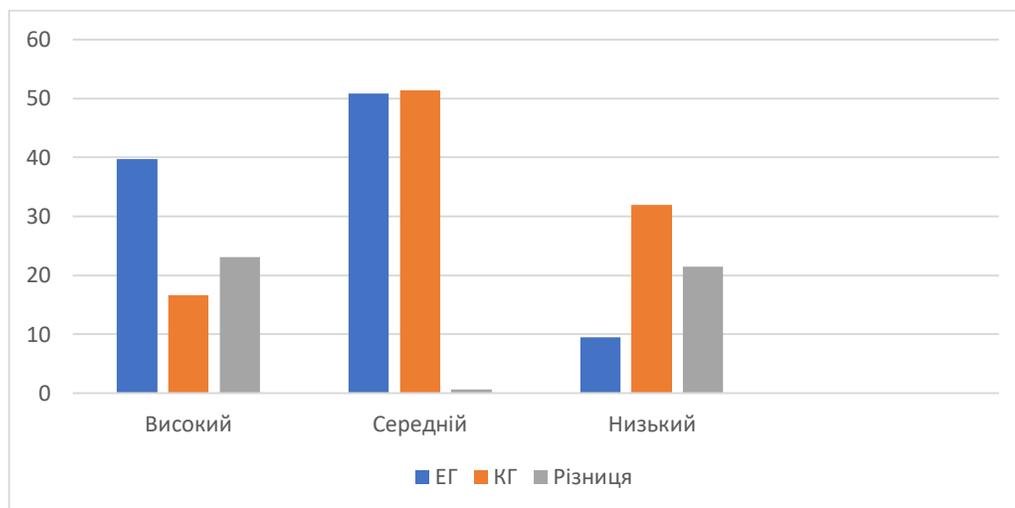


Рисунок 3.3 Динаміка рівнів сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти у контрольній та експериментальній групі після експерименту

Для визначення статистичної значущості відмінностей між середніми показниками експериментальної (Е) та контрольної (К) груп використано *t-критерій Стьюдента*, що розраховується за формулою 3.1:

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} \quad (3.1)$$

де \bar{X}_1, \bar{X}_2 – середні арифметичні значення результатів двох груп;

S_1^2, S_2^2 – дисперсії результатів у групах;

n_1, n_2 – кількість учасників у кожній групі.

Отримане значення $t_{\text{емп}}$ порівнювалось із табличним $t_{\text{кр}}$ при рівні значущості $p = 0,05$ (для 95% довірчої імовірності) та відповідній кількості ступенів свободи:

$$df = n_1 + n_2 - 2 \quad (3.2)$$

Якщо $t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}}$, відмінність між середніми показниками вважалася статистично значущою, що свідчило про ефективність запровадженої моделі розвитку критичного мислення.

Статистичну обробку даних проведено із використанням програмних засобів MS Excel, SPSS Statistics та модуля «Статистика» навчального середовища Moodle, що дало змогу автоматизувати розрахунки, побудувати діаграми та графіки динаміки змін рівнів сформованості критичного мислення.

Маємо дві незалежні вибірки – ЕГ та КГ, які порівнюються після експерименту. Беремо частки студентів із високим рівнем як основний показник результативності.

Позначимо:

$$\bar{X}_1 = 39.7 (\text{ЕГ після експерименту}),$$

$$\bar{X}_2 = 16.6 (\text{КГ після експерименту}),$$

стандартне відхилення для відсоткових даних (наближено) визначається за формулою

$S = \sqrt{p(100 - p)/n}$, де n – кількість учасників ($n = 60$ у кожній групі).

$$S_1 = \sqrt{39.7 \times 60.3/60} = 6.29$$

$$S_2 = \sqrt{16.6 \times 83.4/60} = 4.76$$

Тоді:

$$t = \frac{|39.7 - 16.6|}{\sqrt{(6.29^2/60) + (4.76^2/60)}} = \frac{23.1}{\sqrt{(39.5/60) + (22.7/60)}} = \frac{23.1}{1.04} = 22.2$$

Критичне значення $t_{\text{кр}}$ при $p = 0.05$ і $df = 118$ становить ≈ 1.98 . Оскільки $t_{\text{емп}} = 22.2 > 1.98$,

відмінність між показниками є статистично дуже значущою ($p < 0.001$).

Отримані результати підтверджують істотне зростання рівня сформованості критичного мислення у студентів експериментальної групи після реалізації моделі.

Зміна частки студентів із високим рівнем (з 11.9% до 39.7%) є не лише педагогічно помітною, а й статистично достовірною.

Різниця між ЕГ і КГ після завершення експерименту демонструє ефект великої сили (Cohen's $d \approx 1.7$), що в педагогічних дослідженнях інтерпретується як виражений позитивний вплив програми.

Проведений статистичний аналіз результатів контрольного етапу експерименту засвідчив, що у студентів експериментальної групи відбулося істотне зростання рівня сформованості критичного мислення. Частка здобувачів із високим рівнем підготовленості збільшилася з 11,9% до 39,7%, тоді як у контрольній групі – лише з 10,9% до 16,6%. Застосування t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок показало, що різниця між результатами груп є статистично значущою ($t_{\text{емп}} = 22,2 > t_{\text{кр}} = 1,98$; $p < 0,001$). Це свідчить про ефективність запропонованої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.

Аналіз динаміки середніх показників і частотних розподілів рівнів підтвердив позитивні зміни не лише у когнітивному та оцінному, а й у рефлексивному й мотиваційно-ціннісному компонентах критичного мислення, що вказує на цілісний характер сформованих умінь і установок.

Порівняльний контент-аналіз результатів есе, дебатів, кейсів, анкет і рефлексивних щоденників виявив *суттєві якісні зміни у структурі мисленнєвої діяльності студентів експериментальної групи.*

Ці зміни проявилися у таких аспектах:

– когнітивна сфера - здатність аналізувати та синтезувати інформацію з різних джерел, формулювати власні висновки, розпізнавати логічні суперечності. Студенти навчилися застосовувати алгоритми фактчекінгу, критеріальні запитання («Хто автор?», «Які докази наведено?», «Яка мета повідомлення?»).

- оцінна сфера - зросла критичність до джерел, аргументованість позиції, уміння розпізнавати маніпуляції. Типові судження набули аналітичного характеру: *«Інформація виглядає переконливо, але посилання веде на блог, а не на наукову публікацію».*

- рефлексивна сфера - посилюється усвідомлення власних помилок і когнітивних упереджень. Більшість студентів виявили здатність до самокорекції мислення, наприклад: *«Я зрозуміла, що схильна погоджуватись із позицією більшості, тепер намагаюсь перевіряти аргументи самостійно».*

- мотиваційно-ціннісна сфера - критичне мислення стало для здобувачів внутрішньою професійною цінністю, а не лише академічною вимогою. Студенти зазначали, що прагнуть навчати дітей критично мислити, а не просто «вчитися для оцінки».

Такі якісні трансформації підтверджували глибину впливу експериментальної моделі, яка поєднала інтелектуально-аналітичну, рефлексивну та ціннісну складові розвитку критичного мислення.

Отже, порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту на контрольному етапі дав змогу всебічно оцінити ефективність розробленої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Отримані кількісні та якісні показники переконливо засвідчили істотні позитивні зміни у сформованості критичного мислення студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Виявлено, що цілеспрямоване застосування педагогічних умов, передбачених моделлю, сприяло комплексному розвитку критичного мислення за когнітивно-аналітичним, оцінно-смісловим, рефлексивно-креативним та мотиваційно-ціннісним критеріями. Здобувачі експериментальної групи продемонстрували підвищення рівня аналітичних умінь, логічного узагальнення, аргументованого оцінювання інформації, усвідомлення власних мисленнєвих процесів і внутрішню мотивацію до саморозвитку.

Найбільш виражена позитивна динаміка простежувалася за когнітивно-

аналітичним та рефлексивно-креативним критеріями, що виявилось у зростанні здатності студентів до самостійного аналізу інформації, виокремлення суттєвого, розпізнавання логічних помилок і рефлексії власних суджень. Значне підвищення показників оцінного компоненту підтвердило розвиток уміння перевіряти достовірність джерел, виявляти маніпуляції та формувати виважену аргументовану позицію.

Високий рівень сформованості критичного мислення за мотиваційно-ціннісним критерієм засвідчив, що воно набуло для здобувачів статусу внутрішньої цінності й стало стійкою професійною установкою. Студенти експериментальної групи продемонстрували прагнення застосовувати критичне мислення у своїй подальшій педагогічній діяльності, відповідально ставитися до інформації, формувати аналогічні навички у майбутніх учнів.

Якісний аналіз есе, дебатів, проєктів і рефлексивних щоденників підтвердив, що розвиток критичного мислення в межах експериментальної моделі супроводжувався не лише засвоєнням інтелектуальних операцій, а й глибокими особистісними змінами: посиленням самостійності суджень, відповідальності за прийняті рішення, толерантності до альтернативних позицій. Студенти продемонстрували здатність до самоаналізу, перегляду власних переконань і побудови логічно обґрунтованих аргументів.

Результати контрольного етапу експерименту мають статистично значущий характер, що підтверджує достовірність впливу запропонованої моделі та педагогічних умов її реалізації на розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти. У цілому, впровадження моделі забезпечило перехід студентів від репродуктивного типу мислення до аналітико-рефлексивного, від зовнішньо детермінованої мотивації – до внутрішньо усвідомленої цінності критичного мислення як невід’ємної складової професійної компетентності сучасного педагога.

Таким чином, результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність авторської моделі та засвідчили її потенціал як цілісної педагогічної системи, здатної забезпечити стійкий розвиток критичного мислення майбутніх фахівців освіти в умовах

цифрового освітнього середовища.

Висновки до третього розділу

Експериментальне дослідження ефективності моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій дозволило всебічно перевірити її результативність та педагогічну доцільність. Послідовна реалізація всіх етапів – констатувального, формувального та контрольного – забезпечила цілісність дослідження й дала змогу відстежити динаміку змін у структурі критичного мислення здобувачів.

На констатувальному етапі встановлено переважання середнього й низького рівнів сформованості критичного мислення, що виявилось у фрагментарності аналітичних дій, недостатній аргументованості суджень, несформованості навичок рефлексії та поверховому усвідомленні значущості критичного мислення для професійної діяльності. Отримані результати підтвердили потребу у створенні спеціально організованого освітнього середовища, яке стимулює аналітичне, рефлексивне та ціннісно-мотивоване мислення майбутніх педагогів.

На формувальному етапі експерименту в освітній процес було інтегровано розроблену авторську модель, що передбачала реалізацію комплексу педагогічних умов: формування внутрішньої мотивації до розвитку критичного мислення, інтеграцію медіатехнологій у професійну підготовку магістрантів та організацію інтелектуально-діалогічного середовища, яке стимулює мислення в умовах невизначеності.

Реалізація цих умов відбувалася через навчальний модуль «Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій», побудований за модульним принципом і зорієнтований на активну, проектну та дослідницьку діяльність студентів. У межах модуля застосовувалися цифрові інструменти Moodle, Canva, Padlet, Mentimeter, Miro, Google Sites, Discord, YouTube Studio, що забезпечували інтерактивність, мультимедійність і можливість рефлексивного зворотного зв'язку. У процесі виконання кейсів, дебатів, створення медіапродуктів і ведення е-портфолію здобувачі поступово

набували досвіду аналітичного осмислення інформації, побудови логічних аргументів, виявлення маніпуляцій і рефлексії власних суджень.

Особливе значення у формуальному етапі мало поєднання когнітивної та емоційно-ціннісної складових навчання. Учасники експерименту брали участь у мотиваційних тренінгах, групових обговореннях, рефлексивних сесіях, що сприяло усвідомленню ними критичного мислення як невід'ємної частини педагогічної професійності. Спостерігалось підвищення інтересу до аналітичних завдань, розширення пізнавальної активності, розвиток самооцінки й саморегуляції у процесі мислення.

Контрольний етап експерименту дав змогу перевірити результативність розробленої моделі на основі порівняння рівнів сформованості критичного мислення в експериментальній і контрольній групах. Отримані дані свідчать про значне підвищення показників за всіма критеріями: когнітивно-аналітичним, оцінно-смысловим, рефлексивно-креативним, мотиваційно-ціннісним. Кількість студентів із високим рівнем сформованості критичного мислення в експериментальній групі зросла майже утричі, тоді як частка осіб із низьким рівнем суттєво зменшилась. Статистична перевірка достовірності результатів ($p < 0,01$) підтвердила ефективність педагогічного впливу.

Якісний аналіз есе, дебатів, проєктів, аналітичних звітів і рефлексивних щоденників засвідчив глибокі зміни в мисленнєвій поведінці студентів експериментальної групи. Здобувачі продемонстрували сформованість умінь логічного аналізу, побудови аргументації, рефлексії власних переконань, уміння переглядати судження на основі фактів, а також внутрішню потребу у подальшому розвитку цих навичок. Водночас критичне мислення стало для них не лише інтелектуальною здібністю, а й світоглядною орієнтацією, що визначає якість професійного мислення педагога.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що запропонована модель є ефективною педагогічною системою, здатною забезпечити цілісний розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах цифрової трансформації

освітнього середовища. Її впровадження сприяє не лише збагаченню когнітивно-аналітичного досвіду студентів, а й формуванню у них рефлексивної культури, інформаційної відповідальності та ціннісного ставлення до мислення як до професійного ресурсу.

Таким чином, експериментальне дослідження підтвердило педагогічну ефективність і практичну значущість розробленої моделі, її потенціал для подальшого використання в системі підготовки магістрів освіти, а також можливість адаптації до різних спеціалізацій і форматів освітнього процесу у вищій школі.

Основні результати дослідження подано у публікаціях: 238; 239; 241.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі подано теоретичне обґрунтування і запропоновано практичне розв'язання наукової проблеми розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій, що відобразилося в розробленні, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічної моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах цифрової трансформації освіти, визначенні її структури, компонентів, педагогічних умов, критеріїв, показників та рівнів сформованості критичного мислення, а також у створенні навчально-методичного забезпечення й діагностичного інструментарію для оцінювання результативності цього процесу.

Результати наукового дослідження дали змогу сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу філософських, психологічних, педагогічних джерел та освітньої нормативно-правової бази обґрунтовано актуальність розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах цифровізації й медіатизації сучасного освітнього простору. Доведено, що критичне мислення майбутнього магістра освіти є інтегративною професійно-особистісною якістю, яка виявляється не лише як інтелектуальна здатність, а як спосіб пізнання, що ґрунтується на рефлексії, сумніві, аргументації та усвідомленій позиції в інформаційно-медійному середовищі. Уточнено сутність поняття «критичне мислення майбутнього магістра освіти» як поєднання когнітивної гнучкості, аналітичності, рефлексивності, аргументованості суджень і здатності діяти автономно в інформаційно-комунікаційному просторі. Показано, що у системі підготовки магістрів освіти критичне мислення виступає інтеграційним ядром професійної компетентності, а його розвиток забезпечує перехід від знанневої до компетентнісно-ціннісної парадигми освіти.

2. Розкрито структуру критичного мислення майбутніх магістрів освіти як багатовимірного утворення, що включає когнітивно-інтелектуальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-рефлексивний та технологічно-медійний компоненти, які є взаємопов'язаними та взаємозумовленими у процесі професійної підготовки. Доведено,

що розвиток критичного мислення відбувається у триєдиній площині: когнітивній (оволодіння методами аналізу, синтезу, інтерпретації, прогнозування), діяльнісній (застосування медіатехнологій у дослідницьких, комунікативних і творчих завданнях) та ціннісно-мотиваційній (усвідомлення соціальної ролі критичного мислення, відповідальності за інформаційну взаємодію). Виявлені суперечності між нормативними вимогами щодо формування аналітичного, креативного, дослідницького мислення та обмеженими можливостями освітнього процесу засвідчили необхідність теоретично й методично обґрунтованої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій.

3. Обґрунтовано потенціал медіаосвітнього підходу та медіатехнологій як ефективного чинника розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти. Медіатехнології інтерпретовано як педагогічно осмислену систему методів, форм і ресурсів, що забезпечують інтерактивність, візуалізацію, міждисциплінарність, а також залучення студентів до активної аналітико-рефлексивної діяльності з медіаконтентом. Доведено, що медіатехнології виконують когнітивно-розвивальну й аксіологічну функції: сприяють формуванню медіаграмотності, цифрової компетентності, здатності аналізувати, інтерпретувати й оцінювати інформацію, розпізнавати маніпуляції, аргументовано обстоювати власну позицію та діяти етично й відповідально в інформаційному просторі.

4. Уперше розроблено й теоретично обґрунтовано модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій як відкриту педагогічну систему, що враховує суспільне замовлення та інтегрує п'ять структурних компонентів: концептуальний (методологічні підходи й принципи), цільовий (мета й завдання розвитку критичного мислення), змістовий (медіаосвітній зміст, спеціальний навчальний модуль, формування ключових компетентностей), технологічний (методи, форми, технології і цифрові інструменти навчання) та результативний (критерії, показники, рівні сформованості критичного мислення, діагностичні методики). Модель реалізується через три етапи – мотиваційно-діагностичний, практико-діяльнісний і

рефлексивно-оцінювальний, що забезпечує поступовий перехід від когнітивно-аналітичного до рефлексивно-ціннісного рівня розвитку критичного мислення.

5. Методологічні засади розроблення моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій представлено комплексом взаємопов'язаних підходів: системно-синергетичного, компетентнісного, активно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, інтегративного, дидактико-цифрового та ціннісно-світоглядного. Науково обґрунтовано систему загальних і спеціальних принципів (науковості, проблемності, діалогічності, інтегративності, медіаосвітньої доцільності, контекстності, когнітивної активності, рефлексивності, креативності, метакогнітивності, єдності теорії і практики), які забезпечують логічну єдність між теоретичними засадами, освітніми стратегіями та методичними рішеннями і слугують підґрунтям для побудови моделі.

6. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій: створення медіатехнологічного освітнього середовища; інтеграція у зміст навчання аналітичних, дискусійних і фактчекінгових завдань; організація проєктної діяльності магістрантів зі створення власного освітнього медіапродукту. Доведено, що діяльнісна й продуктивна взаємодія студентів з медіаконтентом, побудована на основі зазначених умов, сприяє розвитку когнітивної гнучкості, аргументативної культури, аналітичного й рефлексивного мислення.

7. Розроблено діагностичний комплекс для оцінювання рівнів сформованості критичного мислення майбутніх магістрів освіти за когнітивно-аналітичним, оцінно-смысловим, рефлексивно-креативним і мотиваційно-ціннісним критеріями. Удосконалено методику діагностики критичного мислення, яка поєднує стандартизовані міжнародні методики, авторські кейс-завдання, аналітичні есе, дебатні оцінки, е-портфолію, щоденники рефлексії та цифрові самооцінювальні інструменти (інтерактивні опитувальники). Визначено три рівні сформованості критичного мислення (високий, середній, низький), що забезпечує можливість комплексної кількісної та якісної

діагностики його розвитку у здобувачів магістерського рівня освіти. Результати констатувального етапу засвідчили недостатній рівень сформованості ключових умінь критичного мислення, що обґрунтувало необхідність упровадження запропонованої моделі.

8. Експериментально перевірено ефективність розробленої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. На формувальному етапі в освітній процес упроваджено навчальний модуль «Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій», який інтегрує теоретичний, практичний і рефлексивний компоненти та базується на активних, інтерактивних і рефлексивних формах навчання (кейс-аналіз, дебати, проектування освітніх медіапродуктів, робота з цифровими платформами Moodle, Canva, Miro, Padlet, Mentimeter, YouTube Studio). На контрольному етапі зафіксовано істотне зростання показників сформованості критичного мислення за всіма критеріями в експериментальній групі: частка здобувачів із високим рівнем підготовленості зроста майже утричі, а кількість студентів із низьким рівнем зменшилася більш ніж у чотири рази; статистичні розрахунки ($p < 0,01$) підтвердили достовірність відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп. Якісний аналіз есе, дебатних виступів, аналітичних завдань і рефлексивних звітів засвідчив зростання аналітичності, логічності, аргументованості суджень, здатності до самостереження, рефлексії та переосмислення власних переконань, а також посилення мотиваційно-ціннісного ставлення до критичного мислення як професійної й особистісної цінності.

9. Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні, апробації та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти навчального модуля «Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій», який інтегрує теми «Медіаосвіта та критичне мислення: концептуальні основи», «Інструменти аналізу, фактчекінгу й аргументації», «Проектування освітнього медіапродукту», «Рефлексивні практики та самооцінювання мислення», а також навчально-методичне забезпечення (робочу програму, систему практичних занять,

інтерактивні тренінги, проєктні завдання, дебати, кейси, онлайн-тести, інструктивні матеріали щодо використання цифрових платформ). Розроблена методика формування критичного мислення магістрантів засобами медіатехнологій може бути використана викладачами педагогічних університетів, методистами, тьюторами, керівниками магістерських робіт у процесі підготовки здобувачів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, у програмах підвищення кваліфікації педагогічних працівників та системі післядипломної освіти.

10. Одержані результати дисертаційного дослідження можуть бути використані при розробленні освітніх стандартів, програм, модулів та електронних курсів, спрямованих на розвиток аналітичного, рефлексивного й інформаційно-комунікативного потенціалу майбутніх фахівців освіти. Запропонована модель, методичне забезпечення та діагностичний інструментарій можуть бути адаптовані для підготовки педагогів інших спеціальностей, а також для наукових досліджень у галузях педагогічної інноватики, медіаосвіти, освітнього менеджменту та цифрової дидактики. Результати дослідження становлять практичний інтерес для керівників освітніх програм, деканів, методистів і наукових керівників магістерських робіт при підготовці магістрів освіти до управлінської, аналітичної, дослідницької та проєктної діяльності в сучасному медіаосвітньому середовищі.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання окресленої проблеми й засвідчує доцільність подальших наукових розвідок, пов'язаних з адаптацією розробленої моделі до підготовки педагогів інших спеціальностей, інтеграцією медіаосвітнього підходу у систему неперервної педагогічної освіти, поглибленням досліджень розвитку критичного мислення в умовах цифрової трансформації вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азюковський О., Трегуб М., Пащенко О., Медведовська Т. Основні положення дидактичних принципів цифрового освітнього процесу // Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ». Seoul, 2023. С. 197-199. <https://doi.org/10.36074/logos-28.04.2023.60>
2. Алексеенко Ю. О. Соціальні медіа й соціальні мережі в процесі конвергенції старих і нових медіа // Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2021. Т. 32 (71), № 5, ч. 2. С. 160-164. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.5-2/25>
3. Алексеева С. Дидактика в умовах інформатизації освіти // Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. № 4 (1). С. 25-30. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4>
4. Андрієвська В. М. Робота з медіатекстами як ключовий етап у формуванні медіаграмотності // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2022. № 12. С. 138-149. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.12.12>
5. Аніщенко В. М. та ін. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Житомир : Полісся, 2019. 208 с. ISBN 978-966-655-908-4.
6. Астаф'єва М. М., Бодненко В. В., Прошкін В. В. Використання комп'ютерно-орієнтованих засобів геометрії у процесі формування критичного мислення майбутніх учителів математики // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 71, № 3. С. 102-121. ISSN 2076-8184.
7. Атланов В. В. Медіа-конвергенція та її вплив на освітній процес // Стан та перспективи розвитку культурологічної науки : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (Миколаїв, 2019). Миколаїв : ВП «Миколаївська філія КНУКіМ», 2019. С. 180.
8. Бакаленко І., Курилова Ю. Дебати як інноваційна педагогічна технологія в системі підготовки вчителів української мови й літератури // Український педагогічний журнал. 2024. № 4. С. 163-180 <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-163-180>.

9. Барило С. Б., Максименко Н. Б. Шляхи формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 200. С. 48-53. <https://doi.org/10.36550/2415-7988/2022-1-200-48-53>
10. Барішполець О. Т., Найдьонова Л. А. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід. Київ : Міленіум, 2009.
11. Барліт О. О. Інформаційно-цифрова компетентність педагога як фактор ефективності освітнього процесу // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2022. № 12. С. 91-102. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/135>
12. Бацуровська І. Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2015. Вип. 7 (3). С. 7-13. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7\(3\)_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7(3)_4)
13. Бачинський Д. Медіаосвіта в системі сучасних закладів освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід // Педагогічна освіта: теорія та практика. 2018. Вип. 25 (2). С. 19-25. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25-19-25>
14. Белкіна О. Критичне мислення учнів початкових класів // Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 5. С. 37-44.
15. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
16. Білоус В. В. Методи визначення рівня сформованості критичного мислення дітей молодшої школи // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2018. № 5. С. 232-248. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/166>
17. Біницька К. Досвід розвитку медіаосвіти в зарубіжних країнах // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2014. Вип. 1. С. 37-44.

18. Бойко С. Т. Медіаграмотність в освіті: ключові виклики та перспективи // Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів : матеріали V Всеукр. міжгалузевої наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 27 березня – 2 квітня 2024 р.). Київ, 2024. С. 289-299.
19. Бойченко М. І. Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісний і функціональний аспекти : монографія. Київ : Промінь, 2011. 320 с.
20. Бойченко М. І. Історичне становлення інституційних засад критичного мислення: ідейний, освітній, правовий та політичний виміри // Філософія освіти. 2014. № 2. С. 80-97.
21. Буйницька О. П. Підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників – ключова вимога якості освітнього процесу // Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 59, № 3. С. 189-200. <https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1667>
22. Василенко О. Особливості розвитку критичного мислення іноземних студентів при вивченні української мови за професійним спрямуванням // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія». 2020. Вип. 10 (78). С. 203-206. [https://doi.org/10.25264/2519-2558-2020-10\(78\)-203-206](https://doi.org/10.25264/2519-2558-2020-10(78)-203-206)
23. Величко В., Федоренко О., Кайдан Н., Стьопкін А., Топольник Я. Технології електронного навчання як сучасний засіб навчальної діяльності // Технології електронного навчання. 2022. Вип. 6. С. 3-11. <https://doi.org/10.31865/2709-8400-2022-6-3-11>
24. Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред. Т. Ійосі, М. С. Віджая Кумара ; пер. з англ. А. Іщенко, А. Носика. Київ : Наука, 2009. 256 с.
25. Вікторенко І., Валюх О., Михальова А. Модель формування критичного мислення учнів початкової школи засобами медіаосвіти // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2024. № 20. С. 5-16. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.20.2023.296592>

26. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92-108.
27. Вішнікіна Л. Педагогічне моделювання як засіб проєктування освітніх процесів // Імідж сучасного педагога. 2008. № 7-8 (86-87). С. 80-84.
28. Войтович Н., Імбіровська-Сиваківська Л. Медіаграмотність: технології і практичне застосування / за заг. ред. В. Ф. Іванова. Київ : Академія української преси ; Центр вільної преси, 2024.
29. Волошина О. В. Медіаосвіта у системі професійної підготовки вчителя нової української школи // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки. 2021. № 80. С. 64-74. URL: <https://journal.npu.edu.ua/index.php/pedagogical/article/view/936>
30. Вправа-гра «Медіаграмотний Alias» // Портал медіаосвіти і медіаграмотності. 31 серп. 2021. URL: <https://medialiteracy.org.ua/vprava-gra-mediagramotnyj-alias-dlya-vykorystannya-na-urotsi-osnov-mediagramotnosti/> (дата звернення: 05.02.2024).
31. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати. Харків : Основа ; Триада+, 2007. 112 с.
32. Генкал С. Е. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх учителів біології // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 201. С. 73-77. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-73-77>
33. Герасимович М. Медіаосвіта в Україні як чинник на шляху становлення інформаційного суспільства // Критичне мислення в епоху токсичного контенту : зб. статей VIII Міжнар. наук.-метод. конф. / за ред. О. Волошенюк, В. Іванова. Київ : Центр вільної преси ; Академія української преси, 2020. С. 30-33.
34. Гергуль С. Особливості викладання курсу «Медіаосвіта та медіаграмотність» у вищій школі // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2017. Вип. 148. С. 43-45.

35. Глазкова І. Я. Навчальний діалог як засіб формування навичок критичного мислення // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2008. № 4. С. 57-62.

36. Глушич В. В. Теоретичні основи впровадження медіатехнологій у сучасному освітньому просторі в Україні // Молодий вчений. 2022. Вип. 4 (104). С. 1-4. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-4-104-1>

37. Глушко В. В., Шакуров Є. О., Арделян О. В. Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення та зміну ролі викладача // Академічні візії. 2025. № 43. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1886>

38. Глушко О. З. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід // Науково-педагогічні студії. 2021. Вип. 5. С. 8-21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21>

39. Го Цзянькунь. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: потенціал діалогу як форми комунікативної взаємодії в освітньому процесі // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2024. № 93. С. 14-18.

40. Головня Ю. Цифрова трансформація вищої освіти в Україні: від академічного центру до освітньо-науково-інноваційного комплексу // Економіка та суспільство. 2023. № 58. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-58-43>

41. Головченко Г. Медіаосвітня діяльність в Україні: аналіз нормативно-правової бази та перспективи розвитку // Освітній дискурс. 2021. № 2. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/733/599>

42. Горбенко Г., Фруктова Я. Професійна медіаосвіта педагогів провідних країн Європи: історія та сьогодення // Неперервна професійна підготовка фахівців в умовах формування спільного європейського освітнього простору : монографія / за ред. С. П. Архипової, О. П. Лещинського. Черкаси : ЧНУ, 2020. С. 296-335.

43. Горохова І. В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 – філософія освіти. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016.
44. Гороховський О. та ін. Фактчекінг і медіаграмотність : словник. Київ : ГО «Центр аналітики і розслідувань БезБрехні», 2020. 79 с.
45. Гоцалюк А. Ціннісні орієнтири сучасності на терезах критичного мислення // VERSUS. 2016. № 6. URL: <https://magazine.mdpi.org.ua/index.php/versus/article/view/1310>
46. Гринюк С. П., Желуденко М. О. Аксіологічний підхід до формування професійної компетентності в майбутніх фахівців // Modern researches in psychology and pedagogy : collective monograph. Riga : Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2020. С. 111-127.
47. Губарь О., Спіцин В., Котяш І. Вплив використання інтерактивних технологій на якість навчання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти // Академічні візії. 2023. № 26. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/830>
48. Гудз М., Грицак Н., Кебало М., Яцюк І. Інтегративний підхід як засіб формування міжкультурної компетентності учнів у Новій українській школі // Молодь і ринок. 2025. № 7-8 (239-240). С. 77-83. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339262>
49. Гуревич Р., Коношевський Л., Опущко Н. Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи // Освітологічний дискурс. 2022. № 3-4. С. 22-46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2022_3-4_4 (дата звернення: 25.08.2025).
50. Д'юї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Васильченко. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.
51. Дегтярьова К., Карась А., Живолуп В., Кібенко Л. Застосування методу дебатів під час навчання іноземної мови за професійним спрямуванням як одного із засобів розвитку комунікативних навичок студентів // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2021. Вип. 47, ч. 1. С. 64-67.

52. Денисенко С. Мультимедійне освітнє середовище: сутність і специфіка // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. праць молодих учених ДДПУ імені Івана Франка. 2018. Вип. 2 (19). С. 126-129.

53. Деркач Л. М. Інтеграція засобів медіаосвіти в навчання української мови (за професійним спрямуванням) майбутніх педагогів // Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 59, № 3. С. 62-75. ISSN 2076-8184.

54. Дец Н. О., Риженко Л. Д. Ефективне навчально-науково-методичне забезпечення освітнього процесу – один з шляхів поліпшення якості вищої освіти // Забезпечення якості вищої освіти : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Одеса, 10-12 квіт. 2019 р.). Одеса, 2019. С. 71-74.

55. Дивак В. Підготовка майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи засобами медіаосвітніх технологій // Інформаційні технології і засоби навчання. 2012. № 6 (32). С. 35-47.

56. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.

57. Довбня С. О., Шелепко Г. В. Діалогічне мовлення як конфігурація формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку: теоретичний аспект // Суспільство та національні інтереси. 2025. № 12 (20). С. 300-319. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12\(20\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-12(20))

58. Довбня С. О., Шелепко Г. В. Сюжетно-рольова гра як системний інтегратор формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку: практико-орієнтований підхід // Наукові інновації та передові технології. 2025. № 12 (52). С. 1566-1582. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12\(52\)-1566-1582](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-1566-1582)

59. Довбня С. О., Шелепко Г. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей середнього дошкільного віку: іноземний контент // Вісник науки

та освіти. 2025. № 11 (41). С. 2058-2072. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-2058-2071](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-2058-2071)

60. Донбаський державний педагогічний університет. Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки» (магістр). 2025. URL: https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/2025/07_jul/07/01/%D0%9E%D0%9F%20%D0%90%20%D0%9F%D0%92%D0%A8%20%D0%BC%D0%B0%D0%B3.%202025.pdf (дата звернення: 15.05.2025).

61. Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України. Київ : Академія української преси, 2016. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf (дата звернення: 05.02.2024).

62. Друшляк М. Г., Семенов О. М., Грона Н. В., Пономаренко Н. П., Семеніхіна О. В. Типологія інтернет-ресурсів для розвитку інфомедіаграмотності молоді // Інформаційні технології та засоби навчання. 2022. Т. 88, № 2. С. 1-22. <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4786>

63. Дубасенюк О. А. Медіаосвітні технології підготовки майбутніх педагогів початкових класів у закладах вищої освіти // Плекаємо особистість : наук.-метод. альманах. 2024. Вип. 7. С. 67-71. Полтава ; Лубни : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

64. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід як чинник професіоналізації вищої освіти // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2017. Вип. 15. С. 161-164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_15_52

65. Дуброва О. М., Сахнюк Т. В. Розвиток навичок критичного мислення сучасних студентів – представників покоління Z: інтерактивні практики // Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 72. С. 61-65. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.9>

66. Духаніна Н. М. Педагогічні умови: сутність, проблеми, види та функції // Історико-педагогічні студії : наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. С. 103-105.

67. Дяченко М., Рожнова Т., Дяченко І., Кушнерик А. Проблема медіаосвіти та медіаграмотності як освітній компонент професійно-творчого розвитку майбутніх педагогів // Витоки педагогічної майстерності. 2023. Вип. 32. С. 95-99.

68. Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF) : Рекомендація Європейського Парламенту і Ради від 23 квіт. 2008 р. (у ред. Рекомендації Ради ЄС від 22 трав. 2017 р.). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615>

69. Загірняк М., Поясок Т., Беспарточна О., Токарева А. Медіапедагогіка : підручник для студентів, магістрантів, аспірантів і викладачів закладів вищої освіти. Харків : ТОВ «Друкарня Мадрид», 2018. 316 с.

70. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII // Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

71. Закон України «Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів» від 23.09.1997 № 540/97-ВР. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/Z970540?an=1> (дата звернення: 05.02.2024).

72. Закон України «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні» від 16.11.1992 № 2782-XII // Відомості Верховної Ради України. 1993. № 1. Ст. 2. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2782-12#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

73. Закон України «Про захист інформації в автоматизованих системах» від 05.07.1994 № 80/94-ВР // Відомості Верховної Ради України. 1994. № 31. Ст. 286. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80/94-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

74. Закон України «Про інформаційні агентства» від 28.02.1995 № 74/95-ВР // Відомості Верховної Ради України. 1995. № 13. Ст. 84. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74%D0%B0/95-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

75. Закон України «Про медіа» від 13.12.2022 № 2849-IX // Відомості Верховної Ради України. 2023. № 47-50. Ст. 120. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

76. Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 01.12.2022 № 2807-IX // Відомості Верховної Ради України. 2023. № 51. Ст. 127. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

77. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

78. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

79. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

80. Закон України «Про рекламу» від 03.07.1996 № 270/96-ВР // Відомості Верховної Ради України. 1996. № 39. Ст. 181. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/270/96-вр#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

81. Закон України «Про телебачення та радіомовлення» від 21.12.1993 № 3759-XII // Відомості Верховної Ради України. 1994. № 10. Ст. 43. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3759-12#Text> (дата звернення: 05.02.2024).

82. Замрозевич-Шадріна С. Р., Брюховецька І. В., Распопов Є. І., Квятковська А. О. Створення адаптивно-цифрового освітнього середовища в умовах сучасного закладу вищої освіти // Наукові інновації та передові технології. 2025. № 3 (43). С. 1083-1092. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)-1083-1092](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1083-1092).

83. Засекіна Т. Інтегративний підхід у шкільній природничій освіті // Український педагогічний журнал. 2020. № 4. С. 61-68. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-61-68>

84. Захарчук Т. В. Організація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах із застосуванням медіаосвітніх технологій : метод. рек. для студентів педагогічних спеціальностей. Кременець, 2013. 132 с.
85. Зима О. Поняття «дебати» у науковій літературі, їх застосування на уроках суспільствознавчих предметів // Народна освіта. 2024. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/zima.htm
86. Інтерактивні медіатехнології : комп'ютерний практикум [Електронний ресурс] : навч. посіб. / уклад. К. І. Золотухіна, О. Л. Благодір. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2020. 39 с.
87. Іванов С. А. Інтелект і медіаінформаційна компетентність // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2016. № 1. С. 44-53. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/44/84/168>
88. Іванов С. А. Медійні та інформаційні технології набуття знань у сучасній освіті // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2016. № 1. С.108-114. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-61-68> URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/12/12>
89. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
90. Ішутіна О. В. Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення в освітньому процесі здобувачів освіти // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2024. № 16. С. 115-130. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/548>
91. Ішутіна О. В. Теорія і методика формування медіапедагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2024. 370 с. ISBN 978-617-558-223-7
92. Ішутіна О., Гаврілова Л., Бескорса О., Бондаренко А. Упровадження європейських медіаосвітніх практик у підготовку вчителів: тулкіт (дидактичні матеріали). Слов'янськ ; Дніпро : ДДПУ, 2024. 94 с.

93. Кабан Л. В. Методичний супутник творчого вчителя : метод. посіб. Біла Церква : КОІПОПК, 2014. 104 с.
94. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.
95. Калиняк Б., Морська Н. Розвиток критичного мислення на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням у ЗВО технічного профілю // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія «Філологічні науки». 2020. Вип. 187. С. 660-664. <https://doi.org/10.36550/2522-4077.2020.187.105>
96. Калініна І. М. Формувальне оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти // Грааль науки. 2021. № 5. С. 285-290. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.04.06.2021.051>.
97. Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів : посібник / за наук. ред. П. Г. Лузана ; Л. А. Карташова та ін. Київ : ППТО НАПН України, 2017. 124 с. ISBN 978-966-655-863-6.
98. Кашуб'як І. Технологія розвитку критичного мислення учнів на уроках математики в початковій школі // Освітній простір України. 2019. № 15. С. 241-247. <https://doi.org/10.15330/esu.15.241-247>.
99. Києнко-Романюк Л. В. Розвиток критичного мислення в учнів: теорія і практика // Рідна школа. 2016. № 7. С. 13-15.
100. Кізім С. Використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. 2013. № 34. С. 173-178.
101. Кобець О. В. Суб'єктність здобувачів педагогічного ЗВО у мінливому освітньому середовищі // Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2023. № 2. С.17-23. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.3>

102. Козаченко Н. Критичне мислення: філософія та педагогіка / Н. Козаченко // Актуальні проблеми духовності. - 2021. - Вип. 22. - С. 251-271. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdu_2021_22_15..

103. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2016. URL: <https://mediaosvita.org.ua> (дата звернення: 09.09.2025).

104. Копець Л. В., Гордієнко В. І. Діалогічні комунікативні практики та їхній евристичний потенціал: результати дослідження // Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2012. Т. 136. С. 53-58.

105. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2011. № 22. С. 76-78.

106. Костюшко І. В., Гандзілевська Г. Б. Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного вчителя // Вісник науки та освіти. 2023. № 7 (13). [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-356-371](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-356-371).

107. Кохановська О., Слюсаренко Н. Використання засобів цифрової дидактики у післядипломній педагогічній освіті // Молодь і ринок. 2020. № 6 (185). С. 21-26. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.225655>

108. Кравчина Т. В. Види інтерактивних методів навчання як засоби активізації пізнавальної діяльності студентів // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2018. № 4. С. 154-164. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.140145>.

109. Кремень В. Г. та ін. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи // Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 2022. Vol. 4, №. 2. С. 1-49. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>

110. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : рукопис монографії / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 300 с.

111. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / за ред. О. І. Пометун. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.

112. Куземко Л. В. Проблема формування у майбутніх педагогів критичного мислення та здатності вирішувати проблеми // Молодий вчений. 2017. № 3 (43). С. 417-421.

113. Куземко Л. В. Формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей: теорія і практика // Історія та філософія освіти в незалежній Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 2021). Київ : КУБГ, 2021. С. 208-211. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36721/> (дата звернення: 30.08.2025).

114. Кузьменко В. В., Геленко І. В. Використання медіатехнологій у підготовці майбутніх педагогів у контексті цифровізації освіти // Педагогічний альманах. 2022. № 48. С. 112-120. URL: <https://ojs.csnu.edu.ua/index.php/ped-alm/article/view/1170> (дата звернення: 20.05.2025).

115. Курбанова Х. Інноваційне освітнє середовище у закладах вищої освіти – педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів хіміко-технологічної підготовки // Теорія і практика управління соціальними системами. 2024. № 2. С. 18-30. <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.2.02>

116. Лабенко О., Шакур Н., Заїка Т. Критичне мислення та медіаграмотність у цифрову епоху: виклик та можливості для української освіти // Перспективи та інновації науки. 2023. № 12 (30). С. 331-345. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12\(30\)-331-345](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-12(30)-331-345)

117. Лаврентьєва О. О., Крупський О. П. Дидактика цифрової епохи: виклики, можливості та перспективи розвитку // Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology. 2024. № 2 (28). С. 37-49.

118. Лега Є., Ляшенко С. Методи та алгоритми оцінювання цифрової інфраструктури закладів вищої освіти // Innovative technologies and scientific solutions for industries. 2023. № 2 (24). С. 90-103. <https://doi.org/10.30837/ITSSI.2023.24.090>

119. Леонтєва І. В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2019. № 32. С. 29-38. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2019.32.4>

120. Литвиненко І. С. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2012. Т. 2, № 9. С. 163-168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_34 (дата звернення: 23.08.2025).

121. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання : монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2022. 206 с.

122. Лугова Т. А., Лугова О. В. Серйозні ігри у підготовці фахівців «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2022. № 13. С. 133-146. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/2414-0325.2022.133/420/2566> (дата звернення: 13.06.2025).

123. Лук'яник Л. Використання медіаосвітніх ігор у структурі уроків у початкових класах // Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти. 2023. Вип. 1 (3). С. 422-430. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17724>

124. Любіченко Л. В. Створення сприятливого навчального середовища для розвитку критичного мислення на уроках історії // Історія та правознавство. 2014. № 27. С. 2-8.

125. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчителів початкових класів ЗЗСО та студ. спец. 013 «Початкова освіта». 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

126. Максименко С. Д., Зайчук В. О., Клименко В. В., Соловієнко В. О. Мислення // Загальна психологія : підручник для студентів закладів вищої освіти / за заг. ред. С. Д. Максименка. Київ : Форум, 2000. С. 202-217.

127. Марченко О. Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 251 с.

128. Матвієнко О. В., Чжан Цзін. Психологічні чинники та педагогічні передумови розвитку й формування критичного мислення майбутнього вчителя // Освітньо-науковий простір. 2024. № 6 (1). С. 97-109. [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6\(1\).2024.10](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.10)

129. Махинько Л. В. Відкриті освітні ресурси: подолання викликів дистанційного навчання // Реформи вищої освіти в Україні: виклики, стан та перспектива. Рига : Baltija Publishing, 2023. С. 234-264.

130. Мацук Л., Кузенко О., Кузенко П. Створення інноваційного освітнього середовища в контексті модернізації ЗВО України // Молодь і ринок. 2021. № 4. С. 119-124. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/issue/view/14259> (дата звернення: 25.07.2025).

131. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

132. Медведєва М. Медіаграмотність для освітян : навч. посіб. Умань : Візаві, 2020. 118 с.

133. Мединська С. І. Розвиток критичного мислення при формуванні іншомовної компетенції в підготовці фахівців для індустрії гостинності, туризму та міжнародного бізнесу // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2021. № 1 (21). С. 198-204. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-1-21-23>.

134. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі : посібник для вчителя / Т. Бакка, В. Голощапова, Г. Дегтярєва, Р. Євтушенко, І. Іванова, С. Крамаровська, Т. Мелещенко, О. Шкребець ; за ред. О. Волошенюк, Г. Дегтярєвої, В. Іванова. Київ : ЦВП, АУП, 2017. 197 с. ISBN 978-966-2123-89-0.

135. Медіаграмотність та критичне мислення в процесі викладання дисциплін комунікаційного циклу : навч. посіб. / за заг. ред. В. Іванова. Київ : Центр вільної преси, 2024. 178 с.

136. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник для студентів педагогічних коледжів / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2014. 431 с.

137. Мельничук І. Створення інтерактивного освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх фахівців медицини // Гуманітарні студії: історія та педагогіка. 2023. № 2. С. 85-93. URL: <http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/174> (дата звернення: 12.09.2025).

138. Мисечко О. Є. Психолого-педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів при вивченні іноземної мови // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2003. Т. 2, № 5. С. 237-242. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23956> (дата звернення: 23.08.2025).

139. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку педагогічної освіти : схвалено рішенням Колегії МОН України від 24.07.2018, протокол № 8/2-19. Київ, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%202018/08/06/kontseptsiya.pdf> (дата звернення: 25.08.2025).

140. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня : затв. наказом МОН від 11.05.2021 № 520. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (дата звернення: 26.08.2025).

141. Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти та науки : вебсайт. Київ, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki> (дата звернення: 06.02.2023).

142. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta>

[osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzhenni-standarti-vishchoi-osviti](https://osvita-doroslikh.naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzhenni-standarti-vishchoi-osviti) (дата звернення: 06.10.2025).

143. Морзе Н. В., Барна О. В., Варченко-Троценко Л. О. Шляхи підвищення мотивації викладачів ЗВО до використання ІКТ // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2018. № 4. С. 28-43. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/164/241/743> (дата звернення: 13.10.2025).

144. Морзе Н. В., Василенко С. В., Гладун М. А. Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2018. Вип. 5. С. 160-177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2018_5_21 (дата звернення: 18.02.2025).

145. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с. ISBN 978-966-644-238-6.

146. Моцак С. Медіаосвіта в освітньому просторі України // Виклик XXI століття: наука, філософія, освіта : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 20-21 листоп. 2019 р.). Суми, 2019. С. 96-99.

147. М'ястковська М. В., Пінаєва О. М., Томчук М. І. Модель формування педагогічної культури магістрантів засобами цифрових технологій // Освітнологічний дискурс. 2023. № 1 (41). С. 203-215. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1141> (дата звернення: 09/09/2025).

148. Набока О. Г. Організація освітнього процесу у Донбаському державному педагогічному університеті (імплементация положень ЗУ «Про вищу освіту») : практичний посібник для керівників структурних підрозділів ВНЗ. Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2015. 245 с.

149. Набока О. Г. Медіатехнології як ресурс розвитку наукової діяльності кафедр // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2025. № 3 (143). С. 485-497. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/485-497>

150. Набока О. Інструментарій критичного мислення в професійній діяльності освітян: від учителя до керівника закладу освіти // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2025. Вип. 24. С. 22-37. URL: <https://profped.ddpu.edu.ua/issue/current> (дата звернення: 15.01.2026).

151. Надурак В. В. Критичне мислення: поняття та практика // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2022. Т. 28, № 2. С. 129-147. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>.

152. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : наказ МОН України від 16 лип. 2018 р. № 776. Київ, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 02.02.2024).

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

154. Новітні освітні технології сучасної медіадидактики : монографія / Г. В. Онкович, В. В. Агаркова, М. М. Боголюбова та ін. ; за наук. ред. Г. В. Онкович. Київ : Ліра-К, 2021. 156 с.

155. Овадюк О. О. Наукові основи розвитку критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти України // Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 9. С. 99-112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpopn_2019_9_9 (дата звернення: 27.08.2025).

156. Олійник Т. О. та ін. Технологія розвитку критичного мислення у вищій школі // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. 2004. С. 83-87. URL: <https://www.academia.edu/10462800> (дата звернення: 27.08.2025).

157. Оліфіренко Т. Реалізація діяльнісного підходу в систему професійної підготовки вчителя: теоретичні засади та практичні аспекти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2024. № 6 (140). С. 259-267. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.06/259-267>.

158. Онкович Г. В. Розвиток медіадидактики вищої школи: український досвід // Обрії друкарства. 2020. Вип. 1 (8). С. 130-150. [https://doi.org/10.20535/2522-1078.2020.1\(8\).190094](https://doi.org/10.20535/2522-1078.2020.1(8).190094)
159. Осетрова О. Р. Декарт: принципи раціоналістичного методу та моралі (до питання про методи наукового дослідження у сфері філософії та соціальної роботи) // Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках. 2024. Т. 7, № 2. С. 75-81. <https://doi.org/10.15421/342445> .
160. Основи критичного мислення : навч. посіб. для учнів старших класів загальноосвітньої школи / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатина, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.
161. П'ять стратегій розвитку критичного мислення // На Урок. 2021. URL: <https://naurok.com.ua/post/5-strategy-rozvitku-kritichnogo-mislennya> (дата звернення: 02.02.2024).
162. Павлова Н. Розвиток відкритих освітніх ресурсів: загрози і можливості // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2016. № 2. С. 60-66. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2016.2.d6066>
163. Павлова В. Дидактичні аспекти застосування проєктної технології навчання в підготовці магістрів освіти // Актуальні питання гуманітарних наук. 2019. Т. 23, № 3. С. 100-104. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166380>.
164. Палієва С. Формування критичного мислення на уроках математики // Математика в рідній школі. 2017. № 10. С. 15-20.
165. Панченко Л. Ф. Цифровий сторітелінг в освіті дорослих // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 75, № 1. С. 212-226. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3362/1717> (дата звернення: 15.07.2025).
166. Папіжук В. О., Кузьменко О. Ю., Лісова Ю. О. Критичне мислення як освітня інновація в Україні: здобутки та перспективи // Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Т. 3, № 43. С. 180-185.

167. Петренко Л., Кучерявий О., Лавріненко О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с.

168. Писаренко Л. Гра як ефективний метод розвитку критичного мислення // Теорія та історія соціальних комунікацій. Т. 32 (71), № 3 (2). С. 211-215. <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.3-2/35>.

169. Підлужна Г. В. Компетентнісний підхід до розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках української мови / Г. В. Підлужна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2017. - Вип. 15. - С. 8-10. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_15_5. (дата звернення: 15.07.2025).

170. Пісковенко А., Мотуз Т., Саєнко О., Олефір Н. Компетентнісний підхід до розвитку критичного мислення здобувачів освіти на основі технології RAFT // Вісник науки та освіти. 2025. № 7 (37). С. 1539-1553. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7\(37\)-1539-1553](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-1539-1553).

171. Пометун О. І. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором «Права людини» // Історія в школах України. 2008. № 9. С. 5-7.

172. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії // Історія і суспільствознавство в школах України. 2012. № 4. С. 9-13.

173. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен // Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89-98.

174. Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2020. 192 с.

175. Пометун О. І., Пилипчатіна Л. М., Сущенко І. В., Баранова І. М. Основи критичного мислення. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 74 с.

176. Починкова М. М. Системний та синергетичний підходи у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи // Освіта та педагогічна наука. 2019. № 3 (172). С. 44-54. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2019-3\(172\)-44-54](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2019-3(172)-44-54) .

177. Починкова М. М. Освіта як базовий фактор формування критичного мислення громадян // Теорія і методика професійної освіти. 2025. Вип. 81, т. 2. С. 118-124. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.2.24>

178. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Організація педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі закладу вищої освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т. 67, № 5. С. 199-212. <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5> (дата звернення: 07.04.2019).

179. Приходькіна Н. О. Розвиток медіаграмотності учнів: основні прийоми критичного аналізу медіатекстів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. Вип. 67, т. 1. С. 97-101.

180. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 08.10.2025).

181. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 16 жовт. 2024 р. № 1466. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466> (дата звернення: 16.01.2026).

182. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 16.01.2026).

183. Равчина Т. В. Теоретико-методичні аспекти організації процесу навчання студентів вищої школи в контексті теорії конструктивізму // Український педагогічний журнал. 2015. № 4. С. 129-136. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714804/1/UPJ_4_2015.pdf (дата звернення: 21.08.2025).

184. Радкевич В. О., Бородієнко О. В., Пуховська Л. П., Самойленко О. А., Радкевич О. П., Базелюк Н. В. Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти : практичний посібник. Житомир : Полісся, 2020. 236 с.

185. Радкевич О. Актуальні компетентності педагогічних працівників у контексті цифровізації освітнього процесу // Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. 2023. С. 86-90.

186. Реун О. Практичний аспект впровадження медіаосвіти у закладі вищої освіти // Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2021. Вип. 168 (12). С. 60-67. <https://doi.org/0.5281/zenodo.476924>.

187. Рибачек Д. С. Педагогічні підходи до створення та впровадження віртуальних навчальних середовищ у процес шкільної освіти // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2024. Вип. 23 (30). С. 156-163. [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23\(30\).14](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).14)

188. Рижанова А. Медіаосвіта як складова вищої освіти для інноваційного розвитку України // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2017. № 8 (1). С. 215-223. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v34i3.1499>

189. Різник В. Методологічні засади розвитку критичного мислення майбутніх економістів у процесі їх професійної підготовки // Освіта. Інноватика. Практика. 2024. Т. 12, № 3. С. 64-69. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i3-009> .

190. Різник В. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з економіки в умовах цифровізації // Освіта. Інноватика. Практика. 2024. Т. 12, № 1. С. 63-68. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-009>.

191. Різник В., Острога М., Беспалий В. Роль SMART-технологій у розвитку візуальної грамотності // Фізико-математична освіта. 2025. Т. 40, № 3. С. 32-36. <https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i3-05>.

192. Романюк С. З. Інтегративний підхід до організації навчальної діяльності учнів початкової школи [Електронний ресурс]. URL:

<https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2369/інтегративний%20підхід%20до%20організації%20навчальної%20діяльності.pdf> (дата звернення: 23.08.2025)

193. Романюк С., Шевчук К. Особливості формування медіаграмотності у закладах вищої освіти // Інфомедійна грамотність – невід’ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти : зб. ст. / редкол.: В. Ф. Іванов (голов. ред.) [та ін.]. Київ : Академія української преси ; IREX ; Центр Вільної преси, 2021. С. 316-325.

194. Сабадуха В. О. Філософія критичного мислення та прийняття рішень: підручник. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2023. 680 с. ISBN 978-966-694-424-8.

195. Савельєв В. Л., Ільїн В. В. Критичне мислення як умова продуктивної освіти // Європейські педагогічні студії. 2015. Вип. 5-6. С. 126-135.
<https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/20084cb6-de7a-47e5-ad9b-1435ac744f31/content> (дата звернення: 12.09.2025)

196. Савчук О. Д., Єгорова І. В. Цифровізація та розвиток критичного мислення в освітньому процесі // Science and society: modern trends in a changing world : Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. 2024. Vol. 5. С. 334.

197. Савченко О. В. Мас-медіа // Енциклопедія сучасної України / редкол.: І. М. Дзюба [та ін.] ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2018. Т. 19 : Малиш – Медицина. 687 с. ISBN 978-966-02-8345-9.

198. Сахно О. В. Інформаційно-цифрова компетентність як важлива складова професійної діяльності педпрацівника [Електронний ресурс]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728318> (дата звернення: 18.10.2025).

199. Семеніхіна О. В., Семенов О. М., Друшляк М. Г. Формування у майбутніх учителів умінь раціонально обирати програмний засіб: праксеологічний підхід // Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т. 63, № 1. С. 230-241.
<https://doi.org/10.33407/itlt.v63i1.1820>.

200. Сергієнко В. П. (заг. ред.), Франчук Н. П. (наук. ред.). Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.

201. Сипченко О., Кизь Н. Медіаосвітні технології як засіб формування професійної компетентності майбутніх викладачів // Гуманізація навчально-виховного процесу. 2019. № 6 (98). С. 44-49. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.6\(98\)2019.197452](https://doi.org/10.31865/2077-1827.6(98)2019.197452) (дата звернення: 23.08.2025).

202. Сипченко О., Набока О., Чугуєва Л. Упровадження медіаосвіти у процес професійної підготовки андрагогів // Гуманізація навчально-виховного процесу. 2019. № 4 (96). С. 165-179. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.4\(96\)2019.196194](https://doi.org/10.31865/2077-1827.4(96)2019.196194)

203. Скрипка Г. В. Штучний інтелект та медіаграмотність: оновлення програм підвищення кваліфікації педагогів // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2025. Вип. 18. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/580> (дата звернення: 06.05.2025). <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1811>.

204. Словник термінів з медіаграмотності [Електронний ресурс]. 2022. URL: <https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2023/09/словник-термінів-з-медіаграмотності.pdf> (дата звернення: 20.01.2026).

205. Смирнова-Трибульська Е. Еволюція медіакомпетентностей у контексті розвитку цифрової освіти // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. Вип. 7. С. 1-10. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/258> (дата звернення: 05.12.2025). <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s7>

206. Сокульська Н. Б., Гузик Н. М., Кмін В. Ф. Інтерактивний освітній контент релевантного навчального середовища в андрагогії // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 209. С. 383-389. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-383-389>.

207. Сорока В. Неформальне навчання й онлайн-платформа: ІКТ в освіті. Парламентські слухання // Освіта України. 2016. 8 лют. (№ 5). С. 4.

208. Старкова Г. В. Аналіз медіатекстів: технологія «індивідуального знання» // Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи : зб. ст.

Третьої міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16-17 квіт. 2015 р.). Академія української преси. 2015. С.271-275.

209. Стеблецький А. Л. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу – запорука якості освіти // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2018. № 30. С. 61-65. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2018.30.6164>

210. Стежко Ю. Критичне мислення як феномен ціннісної орієнтації учнівської молоді // Рідна школа. 2002. № 12. С. 10-14.

211. Степаненко О., Тесленко Т., Нагорняк С. Розвиток критичного мислення учнів та студентів під час дистанційного навчання в умовах війни // Acta Paedagogica Volyniensis. 2022. № 3. С. 89-94. <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.13>.

212. Стеценко Н. М. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2018. Вип. 60, ч. 2. С. 151-154.

213. Стіл Д. Розвиток критичного мислення в навчанні різних предметів : навч. посіб. Київ : Інтеллект, 2015. 76 с.

214. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2022 р. № 286-р. Київ, 2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text> (дата звернення: 23.08.2025).

215. Струтинська О. В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2020. Вип. 9. С. 23-36. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/326> (дата звернення: 23.09.2025. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.12>).

216. Сумський державний педагогічний університет імені Антона Макаренка. Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки» (магістр) [Електронний ресурс]. 2022. URL: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/011-%D0%BC%D0%B0%D0%B3.pdf> (дата звернення: 08.10.2025).

217. Терлецька Л. Г. Критичне мислення як засіб розвитку вмінь учнів аналізувати і застосовувати інформацію // Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2001. С. 64-67.

218. Терно С. Критичне мислення та інноваційні стратегії в історичній освіті : посібник для здобувачів ступеня магістра спец. «Середня освіта (Історія)». Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. 120 с.

219. Терно С. О. Роль критичного мислення у громадянському вихованні на уроках історії // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2013. Вип. 35. С. 374-382.

220. Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. 2016. Вип. 46. С. 310-315.

221. Тележкіна О. О. Застосування методів технології розвитку критичного мислення у викладанні фахової української мови // Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5 берез. 2016 р.). Київ : КНЕУ, 2016. С. 207-210.

222. Ткаченко В. М. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії як умова їхньої успішної соціалізації // Таврійський вісник освіти. 2014. № 1 (2). С. 141-151.

223. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Навчання здобувачів освіти фактчекінгу в американській середній та вищій школі // Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 51, ч. 2. С. 79-82. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.2.15>.

224. Токарева О. В. Використання віртуальних інтерактивних платформ під час освітнього процесу у ВНЗ // Педагогічна академія: наукові записки. 2024. Вип. 9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13730245>.

225. Толмач М. Цифрові технології в освіті: можливості й тенденції застосування // Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2021. Т. 4, № 2. С. 159-171. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.4.2.2021.247474>.

226. Топольник Я. Використання цифрових освітніх середовищ у професійній підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти // Гуманізація навчально-виховного процесу. 2025. № 2 (108). С. 178-186. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(108\)2025.339908](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339908).

227. Топчій О. В. Науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вищому юридичному навчальному закладі // Військова освіта : зб. наук. праць. 2017. № 1 (35). С. 173-182. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2017-1/173-182>.

228. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі // Філософія освіти / Philosophy of Education. 2017. № 2 (21). С. 240-257.

229. Тягло О. Чи потрібне критичне мислення українській школі? // Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи : матеріали V міжнар. наук.-метод. конф. Київ : Центр Вільної Преси ; Академія української преси, 2017. С. 60-64.

230. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Основа, 2008. 189 с.

231. Український національний університет імені Михайла Драгоманова. Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки» (магістр) [Електронний ресурс]. 2022. URL: <https://pf.udu.edu.ua/abituriientam/osvitni-prohramy/osvitni-prohramy#mahistr> (дата звернення: 08.10.2025).

232. Фактчек: довіряй-перевіряй [Електронний ресурс]. URL: <https://courses.edera.com/courses/course-v1:VOXU-EdEra+FactCheck101+2018/about> (дата звернення: 02.02.2024).

233. Фонарюк О. В., Прус О. В. Евристичні методи розвитку критичного мислення в майбутніх учителів математики // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 75, т. 3. С. 111-116. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.22>.

234. Фурсикова Т. В. Медіаосвіта як чинник розвитку медіакультури особистості // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 72, № 4. С. 243-255.
235. Фурсикова Т. В. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Кропивницький : Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, 2020. 488 с.
236. Харченко І., Шищенко І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти як підґрунтя для формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців // Освітологічний дискурс. 2021. № 4. С. 73-88. <https://doi.org/10.24919/2413-2039.13/45.11>.
237. Холод І. В., Лисенко Т. А., Штангрет Г. З. Оцінка успішності здобувачів вищої освіти у персоналізованому дистанційному навчанні // Академічні візії. 2022. Вип. 17. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7724398> .
238. Хренов Д. О. Аналіз змістовно-організаційних контекстів професійної підготовки майбутніх магістрів освіти у вітчизняному освітньому просторі // Проблеми сучасного підручника. 2025. № 35. С. 378-390 DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-378-390>.
239. Хренов Д. О. Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій: результати педагогічного експерименту // Педагогічна наука і освіта ХХІ століття. 2025. № 4. С. 402-415. <https://doi.org/10.35619/pse.vi4.74>.
240. Хренов Д. О. Розвиток критичного мислення як психолого-педагогічна проблема у науковому доробку вітчизняних науковців // Гуманізація навчально-виховного процесу. 2025. № 1 (107). С. 81-89. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(107\)2025.326987](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(107)2025.326987).
241. Хренов Д. О. Теоретико-методологічні засади проектування моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2025. Вип. 3. С. 21-35. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2025.340391>.

242. Цветкова Г. Г., Хренов Д. О. Медіатехнології у професійній підготовці майбутніх магістрів освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2025. № 1 (141). С. 387-398. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/387-398>.

243. Цветкова Г. Г., Кузьменко І. А. Критичне мислення: сутність, структура та зміст поняття // Освітньо-науковий простір. 2021. № 1. С. 99-110. <https://doi.org/10.31392/ONP-npu-1.2021.12>.

244. Цифрова адженда України – 2020»: проект. Концептуальні засади (версія 1.0). 2016. URL: <https://ucsi.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 07.10.2017).

245. Цьома Н. С. Комплекс методичних умов, завдань, форм проведення занять для формування критичного мислення // Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 16, ч. 1. С. 157-160.

246. Цьома Н. С. Сутність і структура критичного мислення // Гуманізація навчально-виховного процесу. 2019. № 4 (96). С. 207-221. [https://doi.org/10.31865/2077-1827.4\(96\)2019.196197](https://doi.org/10.31865/2077-1827.4(96)2019.196197)

247. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності як наукова проблема // Освітні обрії. 2020. № 1 (50). С. 201-205. <https://doi.org/10.15330/obrii.50.1.201-205> (дата звернення: 25.08.2025).

248. Червінська І., Струк А., Притуляк О., Никорак Я. Медіатехнології як ефективний засіб підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти // Освітні обрії. 2022. Т. 55, № 2. С. 69-73. <https://doi.org/10.15330/obrii.55.2.69-73>.

249. Чередник Л. М., Кьон Н. Г., Толстова Н. М. Педагогічні умови формування інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої освіти // Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 76. С. 231-234. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/76.47>

250. Шевченко Л. С. Використання платформи Arduino у підготовці майбутніх учителів інформатики // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2023. Вип. 15. С. 131-147. URL:

<https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/479/448/2962> (дата звернення: 08.10.2025). <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.12>.

251. Шеремет М. До проблеми формування критичного мислення особистості // Історія в школі. 2006. № 7-8. С. 15-17.

252. Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції : матеріали всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації (1 лип. – 11 серп. 2024 р.). Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 328 с. ISBN 978-966-397-412-5.

253. Шулдик Н. В., Шулдик Г. О. Психологія мислення. Київ : Інтелект, 1999. 170 с.

254. Шулигіна Р. А. Інноваційний потенціал медіатехнологій розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід // Наукові інновації та передові технології. 2025. № 12 (52). С. 2481-2495. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12\(52\)-2481-2495](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-2481-2495).

255. Шулигіна Р. А. Концептуальні засади розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в контексті європейського вибору України // Перспективи та інновації науки. 2025. № 10 (56). С. 1098-1108. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-1098-1108](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-1098-1108).

256. Шулигіна Р. А. Основні чинники розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах сучасних викликів // Вісник науки та освіти. 2025. № 11 (41). С. 3341-3356. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-3341-3356](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-3341-3356).

257. Шульга А. В., Дідух В. В. Особливості використання інтерактивних мультимедіа в освітньому процесі початкової школи // Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. 2024. Т. 71, № 2. С. 187-190. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.35>.

258. Шумейко З. Є. Упровадження технології розвитку критичного мислення в професійну підготовку фахівців державної кримінально-виконавчої служби // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2020. № 1 (19). С. 347-353. [10.32342/2522-4115-2020-1-19-41](https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-41)

259. Щерба С. П. Про методологічні засади аналізу мислення // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 23-24 верес. 1997 р.). Житомир : Журфонд, 1997. С. 3-7.

260. Юрченко А. О., Богославський С. В., Семеніхіна О. В. Виклики навчання програмуванню: роль відкритих освітніх ресурсів і викладачів // Наукові інновації та передові технології. 2025. № 8 (48). С. 2355-2364. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8\(48\)](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)).

261. Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців // Вісник післядипломної освіти. 2009. Вип. 11. С. 190-196. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.11.2019.197221>

262. Япринець Т., Антонець А. Застосування проєктної технології навчання у процесі підготовки магістрів професійної освіти // Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education. 2021. Вип. 9-10. С. 130-135. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263620>.

263. Яцура К. Г. Основні етапи та тенденції формування відкритої освіти в Україні // Сучасне суспільство. 2020. № 1 (20). С. 197-206. <https://doi.org/10.34142/24130060.2020.20.1.18>.

264. Ячменик М. Підготовка майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5 (79). С. 281-293. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2018.05/281-293>

265. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York : Longman, 2001.

266. Bernard R. M., Zhang D., Abrami P. C., Sicolly F., Borokhovski E., Surkes M. A. Exploring the structure of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: one scale or many subscales? // Thinking Skills and Creativity. 2008. Vol. 3, No. 1. P. 15-22.

267. Bhuttah T. M., Shaikh S., Shaikh S. H., Jhatial A. A. Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches // Scientific Reports. 2024. Vol. 14. Art. 16106. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-024-75379-0> (дата звернення: 23.02.2025).

268. Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York : Longmans, Green, 1956.

269. Bodnenko D. M., Kuchakovska H. A., Lokaziuk O. V., Proshkin V. V., Lytvynova S. H., Naboka O. H. Using the Yammer cloud service to organize project-based learning methods // CEUR Workshop Proceedings. 2022. Vol. 3085. P. 245-258. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3085/paper25.pdf> (дата звернення: 15.01.2026).

270. Brookfield S. Becoming a critically reflective teacher. 2nd ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2017. 286 p. ISBN 978-1-119-04970-8.

271. Buber M. I and Thou / transl. by W. Kaufmann. New York : Charles Scribner's Sons, 1970. ISBN 9780684717258.

272. Butler H. A., Dwyer C. P., Hogan M. J. et al. Predicting everyday critical thinking: a review // Journal of Intelligence. 2024. Vol. 12, No. 2. Art. 16. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10890380/> (дата звернення: 18.03.2025).

273. Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_%28online%29.pdf (дата звернення: 16.01.2026).

274. Chance P. Thinking in the classroom: a survey of programs. New York : Teachers College Press, Columbia University, 1986.

275. Cheung Ch.-K., Rudowicz E., Kwan A. S.-F., Yue X. D. Assessing university students' general and specific critical thinking // College Student Journal. 2002. Vol. 36, №. 4. P. 504-525.

276. Cluster D. What is critical thinking? // International Journal about Thinking Development through Reading and Writing. 2001. № 4. P. 15-18.

277. Digital citizenship and media literacy : online course // European School Education Platform. 2025. URL: <https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/digital-citizenship-and-media-literacy> (дата звернення: 23.01.2026).

278. de la Puente M., Yilmaz R. M., Eryilmaz M. Investigating the use of ChatGPT as a tool for enhancing university students' critical thinking and argumentation // Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11, No. 1. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-024-00347-0> (дата звернення: 28.02.2025).

279. Dwyer C. P., Hogan M. J., Stewart I. An evaluative review of barriers to critical thinking in educational contexts // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1117472. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10300824/> (дата звернення: 08.10.2025).

280. Elder L. Defining critical thinking. Foundation for Critical Thinking, 2007. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (дата звернення: 08.10.2025).

281. Ennis R. H. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities // Teaching thinking skills: theory and practice / ed. by J. B. Baron, R. J. Sternberg. New York : W. H. Freeman, 1987. P. 9-26. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1986-98688-001> (дата звернення: 17.10.2025).

282. Ennis R. H. Critical thinking assessment. Cresskill : Hampton Press, 2003.

283. European Commission. A digital agenda for Europe : communication from the Commission (COM(2010) 245 final). Brussels, 2010. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2010%3A0245%3AFIN%3Aen%3APDF> (дата звернення: 16.01.2026).

284. European Commission. Digital education action plan 2021-2027: resetting education and training for the digital age : communication from the Commission (COM(2020)

291. Halpern D. F. Thought and knowledge: an introduction to critical thinking. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

292. Hickey M. Reading and social studies: the critical connection // Social Education. 1990. Vol. 54. P. 175-179.

293. Hobbs R. Mind over media: propaganda education for a digital age // Journal of Media Literacy Education. 2021. Vol. 13, No. 2. P. 1-11. URL: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol13/iss2/1> (дата звернення: ____).

294. Hobbs R. Digital and media literacy: a plan of action. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Washington, DC : Aspen Institute, Communications and Society Program, 2010. (дата звернення: 09.09.2025).

295. Hoferer N., Sprenkamp K., Quelle D. C., Jones D. G., Katashinskaya Z., Bovet A., Zavolokina L. Effective yet ephemeral propaganda defense: there needs to be more than one-shot inoculation to enhance critical thinking // arXiv. 2025. URL: <https://arxiv.org/abs/2503.16497> (дата звернення: 20.09.2025).

296. İslim Ö. F. The use of digital storytelling in teacher education : thesis. Middle East Technical University, 2016. URL: <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/85678> (дата звернення: 23.01.2026).

297. Biggs J., Tang C. Teaching for quality learning at university. 2nd ed. Maidenhead : McGraw-Hill Education (UK), 2011. 440 p.

298. Kant I. An answer to the question: What is enlightenment? // Practical philosophy / transl. and ed. by M. J. Gregor. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. P. 11-22. (The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant). ISBN 9780521654081.

299. Khrenov D. Methodological principles of using media technologies in the preparation of master's students in education for critical thinking // Education in the era of paradigmatic changes: challenges, modern practices, posttraumatic growth : collective monograph / ed. by A. Tsvietkova. Hameln : InterGING, 2026. P. 394-405. <https://doi.org/10.192219/978-3-946407-09-6>.

300. Kierkegaard S. Concluding unscientific postscript to philosophical fragments. Vol. 2 / transl. by H. V. Hong, E. H. Hong. Princeton : Princeton University Press, 1992. ISBN 9780691020822.
301. Klooster D. What is critical thinking // Thinking Classroom. 2001. No. 4. P. 36-40.
302. Koithan U., Schmitz H., Sieber T., Sonntag R. Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Niveau B1+. Berlin-München : Klett-Langenscheidt, 2013.
303. Kryazhych O., Ivanov I., Iushchenko K., Kuprin O., Vasenko O., Riznyk V., Ryzhkov O. Devising an approach to preventing information chaos in chat bots using generative artificial intelligence // Eastern-European Journal of Enterprise Technologies. 2025. Vol. 2, No. 2 (134). P. 84-95.
304. Le H. V., Pham V. P. H., Nguyen T. T. Promoting L2 learners' critical thinking skills: the role of critical reading // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Art. 1241973. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1241973>.
305. Leming J. S. Some critical thoughts about the teaching of critical thinking // The Social Studies. 1998. Vol. 89, No. 2. P. 61-66.
306. Lin T. B., Li J. Y., Deng F., Lee L. Understanding new media literacy: an explorative theoretical framework // Educational Media International. 2018. Vol. 55, No. 4. P. 253-266. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1518779>.
307. Lipman M. Critical thinking – what can it be? // Contemporary issues in curriculum / ed. by A. Ornstein, L. Behar. Boston, MA : Allyn & Bacon, 1995. P. 145-152.
308. Martens H., Hobbs R. How media literacy supports civic engagement in a digital age // Atlantic Journal of Communication. 2015. Vol. 23, No. 2. P. 120-137. <https://doi.org/10.1080/15456870.2015.1024832>.
309. Melnyk N., Tsvietkova H., Volynets Y., Dovbnia S., Stadnik N. Enhancing Ukrainian high school teachers' professional development through innovative leadership and cooperation with European universities in wartime // International Journal of Organizational Leadership. 2025. Vol. 14 (First Special Issue). P. 532-549.

310. Mihailidis P. Civic media literacies: re-imagining engagement for civic intentionality. New York : Routledge, 2018. URL: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/43890/external_content.pdf (дата звернення: 08.10.2025).

311. OECD. Teacher professional learning: teacher initial education and ongoing professional learning in Ukraine: strengths, challenges and reflections for further development. Paris : OECD Publishing, 2025. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teacher-professional-learning_0cceeddf-en/full-report/teacher-initial-education-and-ongoing-professional-learning-in-ukraine-strengths-challenges-and-reflections-for-further-development_1c400453.html (дата звернення: 20.01.2026).

312. Paul R. Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world / ed. by A. J. F. Binker. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 1990. 575 p.

313. Paul R., Elder L. Guide to critical thinking concepts and tools. Dillon Beach, CA : Foundation for Critical Thinking Press, 2009.

314. Freire P. Pedagogy of the oppressed. 50th anniversary ed. / transl. by M. B. Ramos. London : Penguin Books, 2017. 176 p. ISBN 9780241301111.

315. Pérez-Tornero J. M., Tayie S. Global media and information literacy assessment framework. Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377062> (дата звернення: 18.01.2026).

316. Piaget J. The child's conception of the world / transl. by J. Tomlinson, A. Tomlinson. London : Routledge & Kegan Paul, 1929. URL: <https://archive.org/download/childsconception01piag/childsconception01piag.pdf> (дата звернення: 16.01.2026).

317. Piaget J. The psychology of intelligence. London : Routledge & Kegan Paul, 1950.

318. Redaelli S. et al. Mastering critical thinking skills is strongly associated with resilience against misinformation // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Art. 1577692. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1577692>.

319. Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата звернення: 16.01.2026).

320. Redmond T., Lock J. Critical digital pedagogy and media education: possibilities for professional learning in teacher education // Journal of Media Literacy Education. 2019. Vol. 11, No. 2. P. 61-77. URL: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol11/iss2/6> (дата звернення: 08.10.2025).

321. Reed J. H., Kromrey J. D. Teaching critical thinking in a community college history course: empirical evidence from infusing Paul's model // College Student Journal. 2001. 35(2), P.201-216.

322. Richardson W., Milovidov E., Schmalzried M. Digital citizenship education handbook. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2019. URL: <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f> (дата звернення: 23.01.2026).

323. Riznyk V., Kulko V., Lebedyk L., Dudko S., Strelnikov V. Innovative methods in the design of the pedagogical process, based on constructive efficiency // Revista Conrado. 2024. Vol. 20, No. 97. P. 332-338.

324. Rudenko Y., Naboka O., Petrenko S., Ostroha M., Pronikova O., Semenikhina O. Using web quests in professional training student-managers // 2022 45th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO): Proceedings. 2022. P. 770-775. <https://doi.org/10.23919/MIPRO55190.2022.9803400>.

325. Scriven M., Paul R. Critical thinking defined : handout given at the Critical Thinking Conference. Atlanta, GA, November 1992.

326. Singh A. Enhancing critical thinking in generative AI search with metacognitive prompts // arXiv. 2025. URL: <https://arxiv.org/pdf/2505.24014> (дата звернення: 08.10.2025).

327. Spector J. M. Inquiry and critical thinking skills for the next generation: from artificial intelligence back to human intelligence // Smart Learning Environments. 2019. Vol.

6, No. 1. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0088-z> (дата звернення: 03.09.2025).

328. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / Stancato F. A. // College Student Journal. September, 2000.

329. Stern W. General psychology from the personalistic standpoint. New York : Macmillan, 1938. URL: <https://archive.org/details/b29817067> (дата звернення: 16.01.2026).

330. Stern W. Psychology of early childhood: up to the sixth year of age. New York : Henry Holt and Company, 1926. URL: <https://archive.org/details/psychologyofearl0000will> (дата звернення: 16.01.2026).

331. Tan A. J. Y. et al. Learning critical thinking skills online: can precision teaching help? // Journal of Intelligence. 2023. Vol. 11, No. 4. Art. 72. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10103667/> (дата звернення: 08.10.2025).

332. Tekoniemi S., Kotilainen S., Maasilta M., Lempiäinen K. Fact-checking as digital media literacy in higher education // Seminar.net. 2022. Vol. 18, No. 1. URL: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/223505/seminar.net_2022_vol18_no1_Tekoniemi_et_al.pdf?sequence=-1 (дата звернення: 23.01.2026).

333. Trubavina I., Dotsenko S., Naboka O., Chaikovskiy M., Meshko H. Developing digital competence of teachers of humanitarian disciplines in the conditions of COVID-19 quarantine measures // Journal of Physics: Conference Series. 2020. Vol. 1840. Art. 012052. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012052>.

334. Ukraine Higher Education Teaching Excellence Programme: Needs analysis report / commissioned by the British Council in Ukraine. Kyiv, 2019. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/12/Ukraine_Higher_Education_TEP_Needs_analysis_final.pdf (дата звернення: 20.01.2026).

335. UNESCO. Media and information literacy: curriculum for teachers. Paris : UNESCO, 2013.

336. UNESCO. Media and information literate citizens: think critically, click wisely!. 2022. URL: <https://iite.unesco.org/en/publications/media-and-information-literate-citizens-think-critically-click-wisely> (дата звернення: 06.10.2025).

337. UNESCO. Bringing into focus the future of the right to education (working document). 2023. URL: <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/12/Future-of-right-to-education-working-document-en.pdf> (дата звернення: 08.10.2025).

338. UNESCO. Education for Ukrainian refugee learners in European host countries. 2024-2025. URL: <https://www.unesco.org/en/ukraine-war/education> (дата звернення: 08.10.2025).

339. UNICEF. Educators' digital competence framework (aligned with DigCompEdu). 2022. URL: <https://www.unicef.org/eca/media/24526/file/Educators%27%20Digital%20Competence%20Framework.pdf> (дата звернення: 08.10.2025).

340. Vaagan R. Media ethics, disinformation, and critical thinking in the age of digital media // Journal of Information, Communication and Ethics in Society. 2021. Vol. 19, No. 4. P. 559-573. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JICES-01-2021-0003/full/html> (дата звернення: 08.10.2025).

341. Walters K. S. Re-thinking reason: new perspectives in critical thinking. Albany, NY : State University of New York Press, 1994. 265p.

342. Watson G., Glaser E. M. Watson-Glaser critical thinking appraisal: manual. New York : The Psychological Corporation, 1980. (Form A, Form B).

343. Xu E., Luan H., Yang Z., Chen S. The effectiveness of collaborative problem solving in fostering students' critical thinking: a meta-analysis // Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10. Art. 637. URL: <https://www.nature.com/articles/s41599-023-01508-1> (дата звернення: 08.10.2025).

344. Zavolokina L., Sprenkamp K., Katashinskaya Z., Jones D. G., Schwabe G. Think fast, think slow, think critical: designing an automated propaganda detection tool // arXiv. 2024. URL: <https://arxiv.org/abs/2402.19135> (дата звернення: 08.10.2025).

345. Zhai C. et al. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' critical cognitive capabilities: a systematic review // Smart Learning Environments. 2024. Vol. 11, No. 1. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-024-00316-7> (дата звернення: 08.10.2025).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Тест Ватсона-Глейзера

(Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, адаптована українська версія)

Мета: визначення рівня розвитку когнітивного компоненту критичного мислення – уміння аналізувати, інтерпретувати, робити висновки, розпізнавати припущення, оцінювати аргументи.

Загальна структура: тест містить 30 завдань, розподілених за п'ятьма субтестами (по 6 завдань у кожному).

№ субтесту	Назва субтесту	Когнітивна операція	Кількість завдань
1	Виведення висновків	здатність робити логічні висновки з поданої інформації	6
2	Розпізнавання припущень	уміння визначати неявні твердження, які впливають на логіку висновку	6
3	Інтерпретація	уміння осмислювати, класифікувати та узагальнювати інформацію	6
4	Оцінка аргументів	здатність аналізувати логічну силу доказів, визначати маніпуляції	6
5	Формулювання суджень	уміння приймати рішення на основі аналізу доказів	6

Інструкція:

Оберіть одну з трьох відповідей до кожного завдання:

Так – якщо твердження логічно випливає з поданого;

Ні – якщо не випливає;

❓ Неможливо визначити – якщо поданої інформації недостатньо для висновку.

I. Виведення висновків

Усі студенти факультету освіти користуються електронним журналом.

Тому кожен студент знає, як працює система Moodle.

Відповідь: Ні.

Якщо викладач проводить дебати, то студенти активніше мислять.

Цей викладач організовує дебати.

Отже, студенти активні.

Відповідь: Так.

Якщо студент готує мультимедійну презентацію, він розвиває візуальне мислення.

Не всі студенти роблять презентації.

Тому не всі розвивають візуальне мислення.

Відповідь: Так.

Усі викладачі застосовують медіатехнології.

Деякі з них використовують Padlet.

Отже, Padlet – єдина медіаплатформа в університеті.

Відповідь: Ні.

Якщо курс містить рефлексивні завдання, студенти формують навички самоаналізу.

У цьому курсі є такі завдання.

Висновок: Студенти розвивають самоаналіз.

Відповідь: Так.

Якщо викладач не оцінює процес мислення, студенти не відчують потреби пояснювати свої рішення.

Цей викладач аналізує лише результати тестів.

Висновок: Студенти не звикли обґрунтовувати рішення.

Відповідь: Так.

II. Розпізнавання припущень

Студенти часто запізнюються на онлайн-зустрічі, тому вони несерйозно ставляться до навчання.

Відповідь: Ні – це припущення без доказів.

Якщо викладач використовує ШІ, то він не контролює якість мислення студентів.

Відповідь: Ні.

Використання Google Docs полегшує групову роботу. Отже, усі групові проекти ефективні.

Відповідь: Ні.

Якщо студент не відповів одразу, він не знає матеріал.

Відповідь: Ні.

Ті, хто бере участь у дебатах, краще аргументують свою позицію.

Тому дебати – основний метод розвитку критичного мислення.

Відповідь: Ні.

Якщо студент ставить запитання, це означає, що він не розуміє тему.

Відповідь: Ні.

III. Інтерпретація

Після інтеграції ChatGPT у курс студенти стали активніше обговорювати завдання.

Отже, використання ШІ може підвищувати мотивацію.

Відповідь: Так.

Більшість студентів надає перевагу практичним завданням.

Це означає, що вони не люблять теорію.

Відповідь: Ні.

Студенти, які читають наукові статті англійською, мають вищий рівень критичного мислення.

Відповідь:  Неможливо визначити.

Університет запровадив курс медіаграмотності, після чого зменшилася кількість фейкових публікацій студентів.

Висновок: Курс підвищив здатність перевіряти інформацію.

Відповідь: Так.

Усі, хто має смартфон, користуються освітніми додатками.

Відповідь: Ні.

Якщо магістрант веде рефлексивний блог, він розвиває здатність до самоаналізу.

Відповідь: Так.

IV. Оцінка аргументів

«Використання медіатехнологій робить навчання легким, тому студенти не потребують зусиль».

Оцінка: слабкий аргумент.

«Чим більше джерел читає студент, тим об'єктивніше формує думку».

Оцінка: сильний аргумент.

«Штучний інтелект шкодить мисленню, бо все робить замість людини».

Оцінка: слабкий аргумент.

«Регулярна участь у дебатах формує здатність аргументувати власну позицію».

Оцінка: сильний аргумент.

«Усі студенти користуються соціальними мережами, тому вони мають високий рівень медіаграмотності».

Оцінка: слабкий аргумент.

«Застосування кейс-методу допомагає розвивати вміння аналізувати альтернативні рішення».

Оцінка: сильний аргумент.

V. Формулювання суджень

Студенти повинні обов'язково використовувати цифрові інструменти для всіх видів діяльності.

Оцінка: Ні – судження надмірне, не враховує контекст.

Освітні платформи сприяють самостійному навчанню, якщо студент мотивований.

Оцінка: Так.

Якщо студент використовує кілька джерел, він менше ризикує бути дезінформованим.

Оцінка: Так.

Дискусія корисна тільки тоді, коли всі погоджуються.

Оцінка: Ні.

Критичне мислення потрібне лише тим, хто займається наукою.

Оцінка: Ні.

Вміння ставити уточнювальні запитання – ознака розвитку критичного мислення.

Оцінка: Так.

Оцінювання результатів

Максимальна кількість балів – 30.

Кожна правильна відповідь – 1 бал.

Рівні сформованості когнітивного компоненту:

Кількість балів	Рівень сформованості	Інтерпретація
24-30	Високий	Чітка логіка, глибокий аналіз, здатність робити виважені висновки.
15-23	Середній	Розвинені базові когнітивні стратегії, але іноді відсутня послідовність у судженнях.
0-14	Низький	Поверхове розуміння логічних зв'язків, труднощі у перевірці аргументів.

ДОДАТОК Б

Тест критичного мислення Халперна (адаптована українська версія)

Мета: виявити здатність магістрантів до раціонального аналізу життєвих, освітніх і професійних ситуацій, уміння застосовувати логічні міркування, робити зважені висновки та демонструвати рефлексію щодо власного мислення.

Форма: 5 ситуаційних завдань відкритого типу.

Обсяг часу: 40-45 хвилин.

Оцінювання: за 5-бальною шкалою (0-5 балів за кожне завдання).

Максимальна сума балів: 25.

Інструкція:

Прочитайте подані ситуації. Відповідайте письмово, аргументовано пояснюючи власні рішення.

У відповіді використовуйте слова-зв'язки («тому що», «оскільки», «це підтверджує»), наводьте приклади, факти або контраргументи.

Ситуація 1. Освітня інновація

Викладач пропонує студентам перейти від звичних лекцій до повністю онлайн-курсу, що базується на самостійному опрацюванні матеріалів і взаємодії в чатах. Частина студентів підтримує ідею, інші вважають, що це зменшить якість навчання.

Завдання:

1. Визначте головні аргументи обох сторін.
2. Яка позиція видається вам більш переконливою і чому?
3. Які докази потрібні, щоб об'єктивно оцінити ефективність онлайн-навчання?

Ситуація 2. Соціальні мережі та інформація

У студентській групі поширюється повідомлення про “нову освітню реформу”, яка, начебто, скасовує стипендії. Частина студентів негайно ділиться цією інформацією, інші сумніваються в її достовірності.

Завдання:

1. Які дії ви вчините, щоб перевірити достовірність повідомлення?
2. Як ви визначите, чи є джерело надійним?
3. Які аргументи наведете, щоб переконати одногрупників перевіряти факти перед поширенням інформації?

Ситуація 3. Етичне рішення

Ви працюєте в команді, яка створює електронний навчальний курс. Один із членів групи без посилань використовує тексти з інтернету.

Інші помітили це, але не хочуть псувати стосунки в колективі.

Завдання:

1. Які варіанти поведінки можливі у цій ситуації?
2. Який із них, на вашу думку, буде найбільш етичним і конструктивним?
3. Якими аргументами ви обґрунтуєте своє рішення?

Ситуація 4. Оцінювання студентів

Під час курсу один викладач оцінює студентів лише за тестами, інший – за активністю та творчими завданнями. Студенти сперечаються, який підхід справедливіший.

Завдання:

1. У чому сильні та слабкі сторони кожної системи оцінювання?
2. Який підхід більшою мірою сприяє розвитку критичного мислення?
3. Яким чином можна поєднати обидва підходи для об'єктивності результатів?

Ситуація 5. Використання штучного інтелекту

Студенти активно користуються ШІ (ChatGPT, Grammarly, Bard) для підготовки завдань. Викладач вважає, що це знижує самостійність мислення.

Деякі студенти переконані, що такі інструменти допомагають розвивати навички аналізу.

Завдання:

1. Які ризики і переваги використання ШІ у навчанні ви бачите?
2. Якими способами можна забезпечити академічну доброчесність?

3. Яке рішення ви прийняли б як викладач, щоб збалансувати обидві позиції?

Критерії оцінювання

Рівень	Бали за завдання (0-5)	Опис
Високий	4-5	Відповідь аргументована, логічно послідовна, містить приклади, контраргументи, прояви рефлексії.
Середній	2-3	Частково аргументована відповідь, спостерігається логічність, але відсутня глибина аналізу.
Низький	0-1	Відповідь поверхова, без аргументації, часто суперечлива.

Інтерпретація результатів

Сумарний бал (із 25)	Рівень сформованості критичного мислення
21-25	Високий
13-20	Середній
0-12	Низький

Аналізовані компоненти:

Компонент	Діагностується через	Ключові прояви
Когнітивний	Здатність виділяти аргументи, докази, узагальнювати інформацію	Логічність і структурованість суджень
Рефлексивний	Осмислення власних рішень, визнання альтернативних позицій	Самоаналіз, самокорекція, критичність
Мотиваційно-ціннісний	Ставлення до мисленнєвої діяльності, відповідальність за висновки	Відкритість до діалогу, готовність до доказового мислення

Приклад аналізу відповіді (ситуація 5):

«Використання ІІІ не замінює мислення, якщо студент свідомо перевіряє відповіді, аналізує помилки і робить власні висновки. Основна небезпека – у втраті

самостійності, тому викладач має створювати завдання, де потрібна аргументація, а не копіювання».

Оцінка: 5 балів – висока аргументованість, усвідомлене використання понять «аналіз», «ризик», «власні висновки», рефлексія.

ДОДАТОК В

Тест Енніса-Віра (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test, адаптована українська версія)

Мета: визначення рівня розвитку аналітико-оцінних і аргументативних умінь, уміння формулювати й логічно обґрунтовувати власну позицію у відповідь на суперечливе твердження.

Форма: письмове есе-відповідь на лист, який містить низку сумнівних аргументів і логічних помилок.

Тривалість: 35-40 хвилин.

Обсяг відповіді: 250-300 слів.

Інструкція для респондента

Прочитайте наведений нижче лист. У ньому автор намагається переконати вас у певній думці. Ваше завдання – уважно проаналізувати текст, визначити хиби у міркуваннях, неточні або емоційно забарвлені аргументи, необґрунтовані висновки, а також сформулювати власну позицію.

Поясніть, з якими твердженнями ви погоджуєтеся чи не погоджуєтеся, і наведіть свої аргументи.

Оцінюється не точка зору, а вміння мислити критично, логічно, аргументовано.

Текст для аналізу (лист-звернення)

Відкритий лист до студентів магістратури

Дорогі колеги!

Мені здається, що сучасна освіта занадто ускладнена. У нас надто багато курсів, а реальної користі від них мало. Усі ці дискусії про «критичне мислення» – лише модна тенденція, яка не має нічого спільного з реальними навичками.

Наприклад, раніше вчителі просто пояснювали матеріал, і ми чудово навчалися без усіляких медіа чи дебатів. Зараз же студенти витрачають час на безглузді презентації та обговорення, які не додають знань.

До того ж, використання штучного інтелекту – це небезпечна мода. Якщо ChatGPT може писати есе краще, ніж студент, навіщо тоді розвивати мислення? Технології все одно зроблять це за нас.

На мою думку, університет має зосередитися лише на традиційних методах – лекціях і конспектах. Коли все просто і зрозуміло, студенти не заплутуються.

Тому пропоную скасувати всі курси з медіаграмотності й критичного мислення. Вони лише відволікають від головного – запам'ятати те, що каже викладач.

З повагою,

«Традиціоналіст»

Завдання до тесту

1. Проаналізуйте наведений лист.
2. Визначте щонайменше 5 помилок у міркуваннях (логічних, фактичних, аргументативних).
3. Наведіть власну аргументовану позицію щодо важливості або недоцільності розвитку критичного мислення у підготовці магістрів освіти.
4. Поясніть, якими прикладами або досвідом ви можете підтвердити свою думку.

Приклади типових логічних хиб, які мають бути розпізнані студентами:

- Хибне узагальнення: «раніше навчалися без критичного мислення, і все було добре»;
- Помилкове протиставлення: «або традиційні лекції, або критичне мислення»;
- Емоційний аргумент: «усі ці презентації – безглузді»;
- Хибна причинність: «технології розвиваються, отже, мислити не потрібно»;
- Аргумент ad populum: «раніше так робили всі, тому це правильно»;
- Невиправдане узагальнення щодо ШІ: «ChatGPT може писати краще, отже, мислення не потрібне».

Критерії оцінювання письмового есе (за шкалою 0-5 балів)

Показник	Опис рівня сформованості	Бали
1. Здатність розпізнавати помилки в аргументації	Визначено щонайменше 4-5 логічних або фактологічних помилок, пояснено їхню суть	0-5
2. Аргументованість позиції	Власна думка чітко сформульована, підкріплена прикладами, доказами, контраргументами	0-5
3. Логічна послідовність викладу	Відповідь структурована, дотримано логіки переходів, відсутні суперечності	0-5
4. Критичність суджень і самостійність мислення	Є елементи аналізу, порівняння, альтернативних підходів; виявлена рефлексія	0-5
5. Мовна й термінологічна культура	Використано поняття «аргумент», «висновок», «доказ», «логічна помилка» тощо; текст грамотно оформлено	0-5

Максимум: 25 балів.

Інтерпретація результатів

Загальна кількість балів	Рівень сформованості оцінного компоненту	Характеристика
21-25	Високий	Студент мислить логічно, аргументує позицію, впевнено розпізнає помилки та застосовує контраргументи.
13-20	Середній	Відповідь логічна, але поверхова; аргументи здебільшого описові; недостатня кількість прикладів.
0-12	Низький	Відсутня системність, аргументи непереконливі або емоційні; виявлено мало логічних помилок.

Приклад фрагмента якісної відповіді (5 рівень):

«Автор листа протиставляє традиційне навчання і розвиток критичного мислення, що є хибною дихотомією. Освітній процес потребує їх поєднання. Критичне мислення не заперечує дисципліни, а робить засвоєння знань усвідомленим. Твердження про “непотрібність дебатів” суперечить сучасним дидактичним принципам активного навчання. Отже, розвиток критичного мислення є не модою, а необхідною умовою професійного становлення вчителя.»

Використання результатів:

Результати тесту Енніса-Віра застосовувалися для:

- кількісної оцінки оцінного компоненту критичного мислення;
- порівняння динаміки розвитку аргументативних умінь між контрольними й експериментальними групами;
- формування аналітичних показників для інтегральної матриці рівнів сформованості критичного мислення.

ДОДАТОК Г

Анкета самооцінки та мотивації до розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти

Мета: визначити рівень внутрішньої мотивації, ставлення до аналітичної діяльності, готовності застосовувати критичне мислення в освітньому процесі та професійній практиці.

Компонент моделі: мотиваційно-ціннісний.

Інструмент: анкета-опитувальник із використанням 5-бальної шкали Лайкерта.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Кількість тверджень: 20.

Інструкція для респондента

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження і позначте, наскільки воно відповідає вашій особистій позиції.

Використовуйте шкалу:

1 – повністю не згоден(на)

2 – скоріше не згоден(на)

3 – важко сказати / нейтрально

4 – скоріше згоден(на)

5 – повністю згоден(на)

В анкеті немає «правильних» або «неправильних» відповідей – важлива ваша щирість.

I. Ставлення до критичного мислення

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Критичне мислення є необхідною компетентністю сучасного педагога.					
2	Без критичного мислення неможливо ефективно працювати з інформацією.					

3	Критичне мислення допомагає мені приймати зважені рішення у навчанні.					
4	Критичне мислення – це здатність лише «критикувати», а не творити.					
5	Критичне мислення потрібне тільки науковцям, але не всім учителям.					

(твердження 4-5 – інверсні, під час обробки відповідей оцінка реверсується: 1↔5, 2↔4)

II. Мотивація до аналітичної діяльності

№	Твердження	1	2	3	4	5
6	Мені цікаво аналізувати проблемні ситуації у професійній сфері.					
7	Я охоче беру участь у дебатах, дискусіях, аргументую свою позицію.					
8	Я уникаю завдань, де потрібно доводити власну думку.					
9	Я намагаюся зрозуміти причини різних точок зору, навіть якщо не погоджуюся з ними.					
10	Я відчуваю задоволення, коли знаходжу логічні помилки у текстах або медіа.					

(твердження 8 – інверсне)

IV. Ціннісні орієнтації у професійній діяльності

№	Твердження	1	2	3	4	5
16	У своїй майбутній професійній діяльності я прагну бути аналітично мислячим педагогом.					
17	Важливо навчати учнів мислити критично, а не просто відтворювати знання.					
18	Я відчуваю внутрішню потребу розвивати власне мислення.					

19	Критичне мислення допомагає уникати маніпуляцій у медіапросторі.					
20	Прагнення мислити самостійно формує мою професійну ідентичність.					

Обробка результатів

1. Підрахунок балів:

- За кожне твердження – від 1 до 5 балів.
- Для інверсних тверджень оцінка реверсується: 1↔5, 2↔4, 3 – без змін.
- Максимальна кількість балів – 100 (20×5).

2. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту:

Сумарний бал	Рівень сформованості	Характеристика
81-100	Високий	Стійка внутрішня мотивація, позитивне ціннісне ставлення, готовність до самостійної аналітичної діяльності.
51-80	Середній	Позитивне ставлення, але нестала мотивація; критичне мислення активізується за умов зовнішніх стимулів.
20-50	Низький	Низька зацікавленість, орієнтація на зовнішні оцінки, недостатнє усвідомлення значущості критичного мислення.

Відкриті запитання (для якісного аналізу):

1. Які завдання найбільше допомагають вам мислити критично?
2. Чи змінилося ваше ставлення до аналізу інформації після навчання у магістратурі?

3. Які чинники мотивують або, навпаки, знижують вашу готовність мислити критично?

4. Як ви оцінюєте власну здатність перевіряти інформацію в медіа?

5. Як, на вашу думку, викладач може стимулювати розвиток критичного мислення у студентів?

Поради для цифрового формату (Mentimeter / Google Forms):

- Використати тип запитань «Шкала Лайкерта (1-5)».
- Налаштувати автоматичне підрахування балів.
- Після завершення – створити зведену діаграму результатів (у % за рівнями).
- Додати поле для короткого коментаря студента (до 500 символів).

ДОДАТОК Д

Карта спостереження за рефлексивними проявами магістрантів

Мета: діагностика рівня сформованості рефлексивного компоненту критичного мислення через спостереження за поведінкою, висловлюваннями та аналітичними діями студентів у навчальному процесі.

Форма: спостережувальна таблиця з описом показників і трирівневою шкалою оцінювання.

Метод: систематичне спостереження викладача (або незалежного експерта) під час занять, групових дискусій, роботи над проєктами, виконання рефлексивних завдань.

Частота: не менше 3 разів на семестр.

Кількість спостережуваних показників: 10.

Інструкція для викладача / спостерігача

1. У процесі заняття, практикуму чи захисту проєкту відмічайте прояви рефлексивних умінь магістрантів за поданими критеріями.
2. Для кожного показника визначте рівень прояву:
 - 3 бали – високий рівень (рефлексія проявляється постійно, усвідомлено, з ініціативи студента);
 - 2 бали – середній рівень (рефлексія епізодична, з підтримкою викладача);
 - 1 бал – низький рівень (рефлексія не проявляється або є формальною).
3. Результати фіксуйте в карті та підраховуйте загальний бал.

Карта спостереження

№	Критерій / показник рефлексивності	Опис проявів у діяльності магістранта	1 бал	2 бали	3 бали
1	Усвідомлення мети діяльності	Не розуміє, навіщо виконує завдання / частково орієнтується / чітко формулює мету та очікувані результати	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Здатність оцінювати власні дії	Не аналізує власну роботу / частково оцінює / дає обґрунтовану самооцінку	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3	Реакція на зворотний зв'язок	Ігнорує коментарі / частково враховує / системно використовує для самокорекції	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Усвідомлення помилок	Не визнає / визнає, але не аналізує / аналізує причини і шляхи виправлення	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Аргументованість рефлексивних висновків	Суб'єктивні / частково аргументовані / логічно вмотивовані, з прикладами	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Самостійність мислення	Повністю залежить від викладача / частково самостійний / демонструє незалежність суджень	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Готовність визнавати інші позиції	Не сприймає альтернативи / формально погоджується / активно співвідносить різні точки зору	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Вміння формулювати запитання до себе	Не ставить запитань / задає репродуктивні / ставить уточнювальні та метапитання	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Вияв емоційно-ціннісного ставлення до навчання	Пасивність / вибіркова участь / прояв зацікавлення, ініціативності	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Здатність робити узагальнення	Не робить / узагальнення поверхові / формулює глибокі, системні висновки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Обробка результатів

- Максимум: 30 балів (10×3).
- Рівні сформованості рефлексивного компоненту:

Сумарний бал	Рівень сформованості	Характеристика
25-30	Високий	Сформована здатність до самостереження, аналізу, рефлексії, корекції власних дій; активне використання рефлексії у навчанні.
16-24	Середній	Часткове усвідомлення власних дій; рефлексія епізодична, залежить від завдань або ситуації.

10-15	Низький	Рефлексивна діяльність слабо виражена, відсутня внутрішня мотивація до самоаналізу.
-------	---------	---

Приклад заповненої карти (фрагмент)

Студент	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Разом
А. Іваненко	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	28
В. Петренко	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	19

Якісна інтерпретація результатів (використовується в узагальненому звіті):

- Високий рівень: студент проявляє усвідомлення власних стратегій мислення, здатен прогнозувати результати, ініціює самоаналіз, демонструє внутрішню мотивацію до вдосконалення.
- Середній рівень: рефлексивні дії є ситуативними, спостерігається розуміння власних помилок, але недостатня глибина осмислення.
- Низький рівень: діяльність носить репродуктивний характер; студент не прагне до самоаналізу, уникає критичного перегляду власних суджень.

Рекомендації щодо використання карти:

- Проводити спостереження щонайменше три рази на семестр (на початку, середині та в кінці).
- Дані заносити до узагальненої таблиці групи для моніторингу динаміки.
- Результати поєднувати з даними щоденників рефлексії, е-портфоліо та самооцінювальних анкет.
- Для збереження об'єктивності доцільно залучати двох оцінювачів (викладача і незалежного експерта).

ДОДАТОК Е

Шаблон е-портфоліо магістранта для фіксації динаміки розвитку критичного мислення

Мета: створення цифрового простору для накопичення індивідуальних досягнень, рефлексій і доказів розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в процесі використання медіатехнологій.

Форма реалізації: електронне портфоліо (на платформі Google Sites, Mahara, Padlet, Notion або Moodle).

Структура: 6 розділів (основні компоненти + візуальні матеріали).

Орієнтовний обсяг: 20-25 сторінок (або цифрових блоків).

Інструкція для студентів

1. Е-портфоліо створюється індивідуально та супроводжує студента протягом усього періоду експерименту.
2. У кожному розділі передбачено короткий опис, аналітичний коментар і підтверджувальні матеріали (тексти, скріншоти, відео, посилання).
3. Важливо не лише зібрати артефакти, а й осмислити власний досвід, процес і результати навчання.
4. Після завершення кожного модуля студент проводить самооцінку рівня розвитку за чотирма компонентами критичного мислення.

Структура е-портфоліо

№	Розділ е-портфоліо	Зміст і рекомендовані матеріали	Компонент моделі
1	Титульна сторінка	ПІБ, спеціальність, навчальний рік, фото або аватар, епіграф (цитата про мислення або пізнання).	—

2	Мої цілі та очікування	Коротке есе (150-200 слів): «Що для мене означає критичне мислення?»; визначення особистих цілей розвитку.	Мотиваційно-ціннісний
3	Мій аналітичний досвід	Приклади завдань, аналітичних есе, кейсів, дебатних виступів; короткий коментар (які стратегії мислення використовував, чому).	Когнітивний, оцінний
4	Мої рефлексії	Записи зі щоденника рефлексії (1-2 на місяць): спостереження за зміною власного стилю мислення, труднощі, досягнення.	Рефлексивний
5	Медіапроекти та креативні продукти	Посилання на створені медіаматеріали (відео, інфографіки, подкасти, сторітелінги, дописи, блоги); короткий опис мети, аудиторії, результатів.	Когнітивний, мотиваційно-ціннісний
6	Самооцінка і динаміка розвитку	Таблиця самооцінки за критеріями критичного мислення; графік змін рівня (на початку, середині й наприкінці експерименту).	Усі компоненти

Таблиця 1.

Самооцінка розвитку критичного мислення

Компонент	Критерії	Рівень на початку (1-5)	Середина (1-5)	Кінець (1-5)	Коментар / приклади
Когнітивний	Аналіз, синтез, аргументація	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Оцінний	Оцінювання інформації, доказовість	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Рефлексивний	Самоаналіз, усвідомлення власного мислення	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Мотиваційно-ціннісний	Інтерес, ціннісне ставлення, саморозвиток	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Рівні: 1 – дуже низький, 2 – низький, 3 – середній, 4 – достатній, 5 – високий.

Додаткові елементи е-портфоліо (за бажанням студента):

- «Моя цитата місяця» (рефлексивний девіз).
- «Моє медіаджерело довіри» – коротке пояснення, як обираю достовірну інформацію.
- «Мої відкриття» – цікаві ідеї, отримані під час обговорень або досліджень.
- «Моя професійна траєкторія мислення» – підсумкова сторінка з графічною візуалізацією розвитку (лінія часу, mind map тощо).

Критерії оцінювання е-портфоліо

Критерій	Опис показників	Бали (0-5)
1. Повнота структури	Усі розділи заповнені, містять підтверджувальні матеріали	0-5
2. Аргументованість і логічність записів	Висловлювання логічні, послідовні, підкріплені прикладами	0-5
3. Рефлексивна глибина	Наявні висновки про власне мислення, аналіз помилок, самооцінка	0-5

4. Творчий підхід і самовираження	Використання креативних форматів (інфографіка, відео, сторітелінг)	0-5
5. Динаміка розвитку	Простежується позитивна зміна рівня мислення упродовж курсу	0-5

Максимальна кількість балів: 25.

Інтерпретація:

- 21-25 – високий рівень сформованості;
- 13-20 – середній рівень;
- 0-12 – низький рівень.

Приклад фрагменту студентського запису у розділі “Мої рефлексії”

«Під час створення медіапроєкту про академічну доброчесність я вперше звернула увагу на те, як емоції впливають на аргументацію. Раніше я просто погоджувалася з більшістю, тепер намагаюся шукати докази. Після дискусії зрозуміла, що мислити критично – означає мати сміливість змінити власну думку.»

Рекомендації щодо впровадження:

- Викладач перевіряє е-портфоліо 3 рази: на початку, у середині та в кінці експерименту.
- Для спрощення моніторингу можна створити таблицю з активними посиланнями на роботи студентів.
- Результати самооцінки автоматично візуалізуються (графік у Google Sheets).
- Студенти можуть презентувати підсумки у форматі “Reflective Talk” (3-5 хвилин).

ДОДАТОК Ж

Когнітивно-аналітичні методики для діагностики розвитку критичного мислення
магістрантів

Мета:

Комплексна оцінка когнітивного компоненту критичного мислення – здатності аналізувати, узагальнювати, виявляти логічні зв'язки, розпізнавати помилки та формулювати аргументовані висновки.

Структура додатку:

1. Тест на логіко-семантичний аналіз тексту (адаптація PISA).
2. Завдання на фактчекінг коротких медіаповідомлень.
3. Метод PDE («Позиція – Доказ – Приклад») для оцінки письмових або усних аргументів.

1. Тест на логіко-семантичний аналіз тексту (адаптація PISA)

Мета: перевірка здатності студентів визначати головну думку, логічні зв'язки та структуру аргументації.

Форма: 5 коротких текстів (по 100-120 слів) із запитаннями різного типу.

Час: 20 хв.

Кількість балів: 25 (по 5 за кожен текст).

Приклад завдання

Текст:

Освіта в умовах цифрової трансформації потребує не лише технічних умінь, а й здатності аналізувати інформацію. Поширення штучного інтелекту ставить викладача перед викликом: як зберегти критичність мислення студентів, коли інформація доступна в один клік.

Питання:

1. Яка основна думка тексту?
2. а) Викладач має навчити студентів користуватись технологіями.
3. б) Цифровізація знижує рівень мислення студентів.

4. с) Освіта потребує розвитку критичного мислення поряд із технічними навичками.

5. Який зв'язок між поняттями «цифровізація» і «критичне мислення»?

6. → (відкрита відповідь)

7. Знайдіть у тексті речення, що містить причинно-наслідковий зв'язок.

8. → (виписати)

9. Визначте, чи є наведене твердження аргументом, прикладом чи висновком:

10. «Поширення ІІІ ставить викладача перед викликом». → Аргумент.

Оцінювання:

- 5 балів – повна відповідність і пояснення;
- 3-4 – часткове розуміння, без розгортання;
- 1-2 – поверхова або хибна інтерпретація.

Рівні сформованості:

- 21-25 балів – високий;
- 13-20 – середній;
- 0-12 – низький.

2. Завдання на фактчекінг коротких медіаповідомлень

Мета: перевірка уміння розпізнавати фейки, визначати достовірність джерел і логічність аргументації.

Форма: 5 коротких повідомлень, одне з яких є частково або повністю неправдивим.

Інструменти: Snopes, StopFake.org, EAVI Toolkit або власна перевірка джерел.

Приклад завдання

Повідомлення 1:

«Міністерство освіти планує запровадити оцінку студентів штучним інтелектом без участі викладачів».

Завдання:

- Визначте, чи є повідомлення достовірним.

- На що ви спиралися у висновку? (посилання на джерело, логічні міркування).
- Чи містить текст ознаки маніпуляції (емоційність, узагальнення, перебільшення)?

Оцінювання:

- 3 бали – правильна перевірка факту, наведено джерело й аргументацію;
- 2 бали – факт перевірено, але без посилань або пояснення;
- 1 бал – відповідь емоційна, без доказів.

Максимум: 15 балів.

Рівні:

- 13-15 – високий;
- 8-12 – середній;
- 0-7 – низький.

3. Метод PDE («Позиція – Доказ – Приклад»)

Мета: оцінити логічну структуру аргументів у письмових есе або усних висловлюваннях студентів.

Суть: кожне судження повинно містити три елементи:

P (позиція) – теза або точка зору;

D (доказ) – аргумент, що підтверджує тезу;

E (приклад) – ілюстрація або ситуація, яка робить аргумент переконливим.

Приклад завдання

Тема: «Чи може використання штучного інтелекту сприяти розвитку критичного мислення?»

Побудуйте коротке висловлювання (4-5 речень) за схемою PDE.

Приклад відповіді (зразок):

P: Так, використання ШІ може підтримувати розвиток критичного мислення.

D: Адже студент аналізує відповіді системи, зіставляє їх з власними знаннями, оцінює достовірність.

E: Наприклад, під час перевірки фактів за допомогою ChatGPT студент уточнює джерела та формує аргументований висновок.

Критерії оцінювання PDE-висловлювання

Показник	Опис	Бали (0–3)
P – Позиція	Чіткість, формулювання власної думки	0-3
D – Доказ	Логічність, обґрунтованість, відсутність хибних зв'язків	0-3
E – Приклад	Конкретність, релевантність, переконливість	0-3
Мовна зв'язність	Послідовність, аргументативні зв'язки	0–3

Максимум: 12 балів.

Рівні:

10-12 – високий;

6-9 – середній;

0-5 – низький.

Інтегральна оцінка когнітивного розвитку (за трьома методиками)

Діапазон балів (з 52)	Рівень сформованості когнітивного компоненту
41-52	Високий
27-40	Середній
0-26	Низький

Якісна інтерпретація:

Високий рівень: студенти системно застосовують логіко-аналітичні стратегії, вміють перевіряти факти, структурувати аргументи, узагальнювати інформацію.

Середній рівень: мають часткові уміння логічного аналізу, але схильні сприймати інформацію описово.

Низький рівень: переважно спираються на емоції або авторитети, не виявляють логічних зв'язків.

ДОДАТОК II

Мотиваційно-рефлексивні методики для діагностики розвитку критичного мислення магістрантів

Мета:

Визначити рівень внутрішньої мотивації до розвитку критичного мислення, здатність до самоспостереження, самооцінки, усвідомлення власних мисленнєвих стратегій і рефлексії досвіду навчання.

Структура додатку:

1. Методика «Рівень рефлексивності» (А. Карпова, адаптація).
2. Шкала академічної мотивації (АМОТ-V, адаптований варіант).
3. Рефлексивне есе «Навіщо мені критичне мислення?».

1. Методика “Рівень рефлексивності” (А. Карпова)

Мета: виявити інтенсивність і сталість рефлексивних процесів у професійно-пізнавальній діяльності магістрантів.

Форма: опитувальник із 10 тверджень.

Шкала: 5-бальна (1 – повністю не згоден, 5 – повністю згоден).

Час виконання: 10 хв.

Твердження:

1. Я часто обмірковую причини своїх успіхів і невдач.
2. Мені важливо зрозуміти, чому я прийняв саме таке рішення.
3. Я помічаю, як змінюється моє мислення в різних ситуаціях.
4. Після виконання завдання я намагаюся з'ясувати, що зробив неправильно.
5. Я обговорюю свої дії з іншими, щоб краще їх зрозуміти.
6. Я аналізую власні відчуття під час прийняття рішень.
7. Якщо я помиляюся, намагаюся знайти причину помилки.
8. Мені цікаво, як інші оцінюють мою роботу.
9. Я відчуваю потребу періодично переосмислювати свої підходи до навчання.
10. Під час розв'язання проблем я замислююся, як саме я мислю.

Обробка результатів

Суму балів ділити на 10 – отримуємо середній показник.

Рівні рефлексивності:

Середній бал	Рівень	Характеристика
4,1-5,0	Високий	Усвідомлене мислення, постійне самоспостереження, внутрішня мотивація до самокорекції.
2,6-4,0	Середній	Рефлексія епізодична, виявляється під впливом зовнішніх стимулів.
1,0-2,5	Низький	Відсутність інтересу до самоаналізу, несформованість метакогнітивних стратегій.

2. Шкала академічної мотивації (АМОТ-V, адаптований варіант)

Мета: виміряти домінуючі типи мотивації магістрантів щодо участі в навчанні, спрямованому на розвиток критичного мислення.

Основні типи мотивації:

Інтринсична (внутрішня): інтерес, задоволення від пізнання.

Ідентифікована: усвідомлення важливості навчання.

Інтроектівана: потреба відповідати очікуванням, уникати сорому.

Зовнішня: орієнтація на оцінки, винагороду.

Амотивована: відсутність цілей і сенсу.

Форма: 20 тверджень, по 4 на кожен тип мотивації.

Оцінювання: 1-5 балів за шкалою Лайкерта.

Час: 15 хв.

Приклади тверджень:

№	Твердження	Тип мотивації
1	Мені подобається вирішувати складні завдання, бо це розвиває моє мислення.	Інтринсична

4	Я навчаюся, бо розумію, що це важливо для моєї майбутньої професії.	Ідентифікована
9	Я боюся виглядати гірше за інших, тому намагаюся добре виконувати завдання.	Інтроєктована
13	Я працюю, щоб отримати хорошу оцінку або схвалення викладача.	Зовнішня
19	Іноді я не бачу сенсу у цих завданнях.	Амотивована

(Повна шкала подається у вигляді таблиці в електронному додатку.)

Обробка результатів

1. Підраховується середній бал для кожного типу мотивації.
2. Найвищий показник визначає домінуючий тип мотивації.
3. Для узагальнення:

Тип мотивації	Інтерпретація рівня розвитку критичного мислення
Інтринсична, ідентифікована	Високий рівень внутрішньої готовності до аналітичного мислення.
Інтроєктована	Середній рівень, мотивація підтримується зовнішніми чинниками.
Зовнішня, амотивована	Низький рівень, відсутність особистісного залучення до розвитку мислення.

3. Рефлексивне есе “Навіщо мені критичне мислення?”

Мета: якісно виявити ціннісне ставлення магістрантів до критичного мислення, усвідомлення його ролі у професійній діяльності.

Форма: есе 250-300 слів.

Час: 30 хв.

Рекомендований формат відповіді:

1. Моє розуміння поняття “критичне мислення”.

2. Як воно допомагає мені в навчанні чи роботі.
3. Приклади ситуацій, коли воно було потрібним.
4. Що я роблю для його розвитку.

Критерії оцінювання есе

Критерій	Опис	Бали (0-3)
Смислова глибина	Відображення особистісного розуміння поняття	0-3
Аргументованість	Приклади, логічні докази, узагальнення	0-3
Рефлексивність	Усвідомлення власних змін, самооцінка	0-3
Емоційно-ціннісний тон	Щирість, позитивне ставлення	0-3

Максимум: 12 балів.

Рівні:

10-12 – високий;

6-9 – середній;

0-5 – низький.

Інтегральна оцінка мотиваційно-рефлексивного розвитку

Сумарний бал (за трьома методиками, із 77)	Рівень сформованості
58-77	Високий
37-57	Середній
0-36	Низький

Якісна характеристика рівнів

Високий: домінує внутрішня мотивація; студент усвідомлює значущість критичного мислення, здатен до глибокої рефлексії й самокорекції.

Середній: мотивація зумовлена переважно зовнішніми факторами; рефлексія ситуативна, але проявляється у складних завданнях.

Низький: слабе розуміння цінності мислення, орієнтація на формальне виконання завдань.

Рекомендації до використання

Методика Карпова – на початку і в кінці курсу.

Шкала АМОТ-V – у середині семестру як контрольна.

Есе – у фінальній частині експерименту (для якісного аналізу).

Усі результати вносяться в узагальнену матрицю рівнів критичного мислення

Якщо цей варіант вас влаштовує, наступним логічним кроком стане узагальнення всіх інструментів у “Матриці діагностичних методик та рівнів сформованості критичного мислення” (Додаток І) – тобто зведена таблиця, яка покаже, які саме інструменти застосовуються для кожного компоненту та коли (до, під час, після експерименту).

ДОДАТОК К

Зведена матриця діагностичних методик розвитку критичного мислення
магістрантів

Компонент критичного мислення	Критерій сформованості	Діагностичні методики / інструменти	Основні показники	Етап застосування	Форма результатів
1. Когнітивний	Здатність до аналізу, синтезу, логічного узагальнення інформації	1. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal 2. Halpern Critical Thinking Assessment 3. Тест на логіко-семантичний аналіз тексту 4. Завдання на фактчекінг	- Визначення головної думки, причинно-наслідкових зв'язків - Розпізнавання логічних помилок, фейків, маніпуляцій - Аргументованість суджень	Початковий, проміжний, підсумковий	Кількісні бали, таблиці рівнів, аналітичний звіт

2. Оцінний	Уміння критично оцінювати достовірність, релевантність, логічність інформації	1. Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test 2. Метод PDE “Позиція–Доказ–Приклад” 3. Метод “Піраміда переконання”	- Побудова аргументів і контраргументів - Логічність міркувань, доказовість позиції - Рівень когнітивної гнучкості	Початковий, підсумковий	Аналітичні есе, оціночні рубрики, таблиці рівнів
3. Рефлексивний	Здатність до самоспостереження, самооцінки, переосмислення досвіду	1. Методика “Рівень рефлексивності” (А. Карпова, Дод. Н) 2. Карта спостереження за рефлексивними проявами	- Самоаналіз помилок - Оцінка власного мислення - Здатність до зміни точки зору	Початковий, проміжний, підсумковий	Кількісні бали, рефлексивні нотатки, експертні карти

		3. Е-портфоліо магістранта 4. Щоденник рефлексії			
4. Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення значущості критичного мислення, пізнавальна мотивація, готовність до саморозвитку	1. Анкета самооцінки та мотивації 2. Шкала академічної мотивації 3. Рефлексивне есе “Навіщо мені критичне мислення?” 4. Розділ “Мої цілі” у портфоліо	- Пізнавальний інтерес, внутрішня мотивація - Ціннісне ставлення до мислення - Орієнтація на самоосвіту	Початковий, підсумковий	Анкет и, есе, діаграми мотиваційних профілів

2. Система рівнів сформованості критичного мислення

Рівень	Кількісна характеристика (інтегральний бал)	Якісна характеристика прояву
--------	---	------------------------------

Високий	80-100 % від максимально можливої суми балів	Критичне мислення є стійкою професійною якістю; студент демонструє усвідомлений аналіз, логічну аргументацію, здатність до самокорекції й ініціативи в аналітичній діяльності.
Середній	50-79 %	Критичне мислення проявляється вибірково, з підтримкою викладача; студент аналізує інформацію за зразком, має окремі прояви самостійності, але нестала рефлексію.
Низький	< 50 %	Мислення переважно репродуктивне, без глибокого аналізу чи аргументації; відсутня мотивація до вдосконалення мисленнєвих стратегій.

3. Узгодження методик із етапами педагогічного експерименту

Етап експерименту	Мета діагностики	Методики, що застосовуються
Констатувальний (початковий)	Виявлення вихідного рівня сформованості критичного мислення	Watson-Glaser, Анкета, Карпова, Есе, Карта спостереження
Формувальний (серединний)	Моніторинг динаміки розвитку під впливом моделі	Halpern, PDE, Карта спостереження, Щоденники рефлексії, Портфоліо
Контрольно-підсумковий	Перевірка ефективності моделі, зіставлення результатів	Ennis-Weir, AMOT-V, Тест фактчекінгу, Есе, Портфоліо (фінальний зріз)

4. Форми інтеграції результатів

- Кількісний блок: таблиці результатів, середні бали, діаграми (по кожному компоненту).
- Якісний блок: аналітичні висновки, цитати з есе, рефлексивні записи.

- Інтегральна матриця: поєднання результатів усіх методик у відсотковому вираженні.
- Візуалізація: профілі когнітивного, оцінного, рефлексивного та мотиваційного розвитку (радар-діаграми).

Висновок

Зведена матриця демонструє системність діагностичного комплексу, який:

- забезпечує багаторівневе та багатокomпонентне вимірювання розвитку критичного мислення;
- гарантує валідність результатів через комбінацію стандартизованих тестів і якісних методів;
- дозволяє відстежувати динаміку формування когнітивних, оцінних, рефлексивних і мотиваційно-ціннісних складників;
- створює основу для аналітичного порівняння експериментальної та контрольної груп.

ДОДАТОК Л

Зміст навчального модулю

«Розвиток критичного мислення засобами медіатехнологій»

1. Загальні відомості про курс

Освітній рівень: магістерський

Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки

Форма навчання: денна / заочна

Обсяг курсу: 30 академічних годин (1 кредит ЄКТС)

Автор модулю: Хренов Д.О.

Рік упровадження: 2025

2. Мета та завдання

Мета модуля - розвинути у магістрантів здатність до критичного, аргументованого й рефлексивного мислення під час аналізу, створення та використання медіатехнологій у педагогічному процесі; сформувати готовність застосовувати цифрові ресурси для вирішення освітніх проблем і прийняття обґрунтованих рішень.

Основні завдання модуля:

- розкрити сутність критичного мислення як професійної компетентності педагога;
- сформувати навички аналізу, інтерпретації й оцінки інформації з використанням медіатехнологій;
- навчити будувати аргументовану позицію, виявляти логічні помилки та когнітивні викривлення;
- розвинути рефлексивність і метакогнітивну саморегуляцію;
- сформувати навички створення освітнього медіаконтенту та його критичного осмислення;
- сприяти формуванню внутрішньої мотивації до аналітичної, самостійної й творчої діяльності.

3. Очікувані результати навчання

Після опанування модуля здобувач освіти повинен уміти:

Код результату навчання (РН)	Очікуваний результат навчання
РН1	розуміє природу, сутність і структуру критичного мислення у контексті педагогічної діяльності;
РН2	застосовує методи логіко-аналітичного мислення для розв'язання професійних задач;
РН3	критично оцінює інформаційні джерела, виявляє логічні хиби, фейки та маніпуляції;
РН4	аргументує власну позицію, використовуючи метод PDE («Позиція – Доказ – Приклад»);
РН5	створює медіапродукти з дотриманням принципів достовірності, етичності та аналітичності;
РН6	здійснює самооцінку, веде рефлексивний щоденник і формує е-портфолію;
РН7	використовує цифрові сервіси для співпраці, дискусій та аналітичної взаємодії.

4. Зміст навчального модуля (тематична структура)

№	Тема	Ключові питання змісту	Форми та методи роботи	Цифрові інструменти	Діагностика результатів
1	Концептуальні засади критичного	Сутність критичного мислення; його зв'язок із	Інтерактивна лекція, дискусія, аналіз кейсів	Mentimeter, Google Forms, Padlet	Тест Watson-Glaser, аналіз кейсу

	мислення та медіаосвіти	цифровою грамотністю; поняття факту, судження, маніпуляції			
2	Інструменти фактчекінгу та аргументації	Логічні хиби, типи аргументів, PDE, «Піраміда переконання», методика фактчекінгу	Дебати, вправи, рольова симуляція, аналітичні завдання	StopFake, Canva, Padlet Board	PDE-завдання, тест фактчекінгу
3	Створення освітнього медіапродукту	Алгоритм створення контенту; дизайн мислення; логіка аргументів у відео й інфографіці	Проектна робота, сторітелінг, групова колаборація	Canva, YouTube Studio, ChatGPT, Google Sites	Експертна оцінка медіапроекту, самооцінка
4	Рефлексивні практики та самооцінка мислення	Метакогнітивні стратегії, рефлексивний щоденник, е-портфоліо, самоаналіз	Воркшопи, рефлексивні дискусії, “Reflective Talk”	Mahara, Google Docs, Jamboard	Карта спостереження, самооцінка, AMOT-V

5. Навчально-методичне забезпечення та ресурси

- Освітнє середовище: LMS Moodle (електронний курс, форум, тести, зворотний зв'язок).
- Padlet Wall – рефлексивні обговорення;
- Canva – візуалізація аналітичних матеріалів;
- Mentimeter – інтерактивне опитування;
- Google Sites – створення портфоліо;
- ChatGPT – генерація ідей для аналітичних сценаріїв.

6. Форми та методи контролю

1. Поточний контроль: міні-тести, аналітичні завдання, дебатні карти, проміжна самооцінка.

2. Проміжний контроль: оцінювання PDE-висловлювань, аналітичних есе, фактчекінг-завдань.

3. Підсумковий контроль: публічний захист медіапроєкту, представлення е-портфоліо, усна рефлексивна доповідь.

Критерії оцінювання: аргументованість, аналітичність, логічність, рефлексивність, творчий підхід, медіакультура.

7. Оцінювання навчальних досягнень (шкала)

Показники	Кількість балів
Поточна робота (участь у дискусіях, аналіз кейсів, тести)	30
Аналітичні есе, дебатні завдання, фактчекінг	20
Медіапроєкт і захист	25
Е-портфоліо та самооцінка	15
Підсумкове інтерв'ю / “Reflective Talk”	10
Усього	100

8. Підсумковий проєкт

Здобувач презентує власний освітній медіапродукт (відео, блог, інфографіку, подкаст, онлайн-урок), у якому демонструє застосування критичного мислення,

фактчекінгу й аргументації. Проект супроводжується аналітичним коментарем (1–2 сторінки) та рефлексивним звітом.

9. Форма звітності:

індивідуальне е-портфоліо, публічний захист медіапроекту, аналітичний звіт.