



УДК 159.9

**STRUCTURAL AND CONTENT COMPONENTS OF CRITICAL
THINKING OF INDIVIDUALS IN EARLY ADULTHOOD IN THE
CONTEXT OF THE DIGITAL SOCIETY**
**СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ В
ЦИФРОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

DZHEDZHEIA VLADYSLAV, PhD Student, Dragomanov Ukrainian State
University

Джеджея Владислав Бадрійович, Здобувач третього (освітньо-наукового) рівня спеціальності 053 Психологія ОНП Психологія, Український державний університет імені Михайла Драгоманова

<https://orcid.org/0009-0006-4819-175X>

vladyslavdzhedzheia@gmail.com

Dragomanov Ukrainian State University, Ukraine, Kyiv, Pyrohova St., 9,
01601

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9, 01601

***Abstract.** The purpose of the study is to provide a theoretical justification of the structural and content model of critical thinking in early adulthood within the context of the digital society. The research employs a set of theoretical methods, including the analysis and synthesis of scientific sources, comparison and juxtaposition of conceptual approaches, systematization and classification of theoretical propositions, theoretical modeling, and logical-theoretical generalization. The results of the study involve identifying and substantiating the key components of critical thinking (cognitive, motivational, emotional, resource-adaptive, and behavioral-operational) as well as outlining their interaction in the*



context of the informational challenges of contemporary society. The conclusions emphasize the necessity of a holistic approach to the understanding of critical thinking that accounts for the age-specific features of early adulthood and the ambivalent impact of the digital environment, as well as its significance for personal development, professional training, and ensuring informational security.

Keywords: *critical thinking; structural-content model; digital society; early adulthood; cognitive processes; metacognitions; emotional regulation; motivational and value orientations; digital media literacy; information security.*

Анотація. *Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні структурно-змістової моделі критичного мислення особистості раннього дорослого віку в умовах цифрового суспільства. У роботі використано комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез наукових джерел, порівняння та зіставлення концепцій, систематизація та класифікація теоретичних положень, теоретичне моделювання й логіко-теоретичне узагальнення. Результатом дослідження стало виокремлення та обґрунтування основних компонентів критичного мислення (когнітивного, мотиваційного, емоційного, ресурсно-адаптаційного та поведінково-операційного), а також визначення їхньої взаємодії в контексті інформаційних викликів сучасного суспільства. У висновках підкреслено необхідність цілісного підходу до розуміння критичного мислення, що враховує вікову специфіку раннього дорослого віку та амбівалентний вплив цифрового середовища, а також його значущість для особистісного розвитку, професійної підготовки та забезпечення інформаційної безпеки.*

Ключові слова: *критичне мислення; структурно-змістова модель; цифрове суспільство; ранній дорослий вік; когнітивні процеси; метакогніції; емоційна регуляція; мотиваційно-ціннісні орієнтації; цифрова медіаграмотність; інформаційна безпека*



Вступ. Сучасне цифрове суспільство, що характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, надає особистості безпрецедентно широкий доступ до знань, ресурсів і можливостей самореалізації. Водночас воно висуває низку викликів: інформаційне перевантаження, поширення дезінформації, алгоритмічні обмеження вибору, маніпулятивний вплив цифрових медіа тощо. За таких умов критичне мислення виступає як ключова когнітивна й особистісна здатність, що забезпечує усвідомлену орієнтацію в складному інформаційному середовищі, прийняття обґрунтованих рішень і збереження автономності суджень. Його розвиток набуває особливої актуальності в контексті формування компетентностей громадян XXI століття. Особливої актуальності ця проблема набуває для молодих дорослих, адже саме в ранньому дорослому віці закладаються стійкі когнітивні стратегії, формуються цінності та професійні орієнтації, розширюються соціальні ролі й відповідальність у цифровому просторі.

Попри значну кількість наукових досліджень, спрямованих на вивчення критичного мислення, у психологічному дискурсі зберігається потреба у створенні комплексної теоретичної моделі, яка б інтегрувала різні аспекти цього феномену та враховувала виклики цифрового середовища. Сучасні дослідження окреслюють кілька основних підходів до його розуміння. У межах когнітивного підходу критичне мислення трактується як вищий рівень інтелектуальної діяльності (Ennis, 1993; Halpern, 2014; Paul & Elder, 2008). Метакогнітивний підхід розглядає його крізь призму усвідомлення та регуляції власних мисленнєвих процесів (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994). Особистісно-орієнтований підхід акцентує на ролі диспозицій, мотиваційних і ціннісних чинників (Facione, 2011; Sternberg, 1986). Соціокультурний підхід, що спирається на ідеї Л. Виготського та сучасні концепції цифрової культури, наголошує на розвитку критичного мислення через соціальну взаємодію й мережеві практики (Vygotsky, 1978; Lipman, 2003;



Jenkins, 2009). У вітчизняних дослідженнях критичне мислення розглядається як необхідна складова інтелектуальної діяльності особистості та важлива умова успішної соціалізації в інформаційному суспільстві (Архіпова & Ковалевська, 2012). Значна увага приділяється його розвитку в освітньому процесі – як у початковій школі (Пометун, 2020), так і у вищій освіті та в середовищі інтерактивних медіа (Васенко & Різник, 2018). Важливим напрямом є створення психодіагностичних інструментів, зокрема адаптація тесту критичного мислення Л. Старкі (Луценко, 2014). Окремі роботи аналізують когнітивні та метакогнітивні механізми критичного мислення у процесі конструювання особистісного досвіду (Смульсон, 2021), його зв'язок із безпекою громадян в умовах інформаційно-психологічних викликів війни (Караман & Степаненко, 2023) та активізацію ресурсу резиліентності офіцерів (Рибчук, 2024). Крім того, у колективній монографії під редакцією В. Кременя (2017) критичне мислення досліджується у зв'язку з проблемами освіти, творчості та цінностей.

Таким чином, проблема полягає в тому, що наявні теоретичні підходи конкретизуються на окремих аспектах феномену, тоді як бракує цілісної структурно-змістової моделі, яка б врахувала вікову специфіку раннього дорослого віку й амбівалентний вплив цифрового середовища. Стаття покликана відповісти на питання: які структурні компоненти визначають критичне мислення особистості раннього дорослого віку в цифровому суспільстві та як вони взаємодіють між собою.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування структурно-змістової моделі критичного мислення осіб раннього дорослого віку в умовах цифрового суспільства шляхом аналізу його сутності, змістових характеристик та взаємозв'язків компонентів. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення низки **завдань**, спрямованих на аналіз наукових концепцій критичного мислення, визначення особливостей його прояву у ранньому дорослому віці; окресленні специфіки впливу цифрового



середовища на розвиток і функціонування критичного мислення особистості, а також деталізації змісту кожного з компонентів авторської моделі.

Методи дослідження. У роботі використано комплекс теоретичних методів: аналіз і синтез наукових джерел – для виявлення основних підходів до розуміння критичного мислення; порівняння та зіставлення концепцій – для окреслення спільних і відмінних рис у трактуванні феномену; систематизація та класифікація теоретичних положень – для упорядкування наукових ідей щодо змістових характеристик критичного мислення, його вікових особливостей та впливу цифрового середовища; теоретичне моделювання – для побудови структурно-змістової моделі критичного мислення осіб раннього дорослого віку; логіко-теоретичне узагальнення – для формулювання висновків і концептуальних положень, що відображають взаємозв'язки між компонентами моделі.

Результати дослідження

У сучасній психології критичне мислення розглядається як багатокомпонентний феномен, що охоплює інтелектуальні, метакогнітивні, особистісні та соціокультурні аспекти. Відповідно ї існують різні підходи до його тлумачення, які ставлять акценти на тому чи іншому його аспекті.

У межах когнітивного підходу критичне мислення визначається передусім як вищий рівень інтелектуальної діяльності, спрямованої на аналіз, оцінку та логічне узагальнення інформації. Р. Енніс (Ennis, 1993) зазначає, що критичне мислення включає вміння чітко формулювати питання, збирати релевантні дані, будувати аргументацію та робити обґрунтовані висновки. Д. Гальперн (Halpern, 2022) акцентує на необхідності цілеспрямованого тренування як когнітивних навичок, так і стратегій їх свідомого застосування, а Р. Пол і Л. Елдер (Paul & Elder, 2014) пропонують систему інтелектуальних стандартів (ясність, точність, логічність, релевантність), які забезпечують якість мисленнєвих операцій.



Метакогнітивний підхід розширює розуміння критичного мислення, акцентуючи увагу на здатності особистості усвідомлювати й регулювати власні мисленнєві процеси. Концепція метакогніції, введена Дж. Флейвеллом (Flavell, 1979), описує знання про власне мислення та механізми його контролю. З цієї позиції критичне мислення передбачає постійний моніторинг ефективності застосовуваних стратегій і гнучке їх коригування залежно від цілей та умов діяльності. А. Шрав і Д. Денісон (Schraw & Dennison, 1994) зазначають, що розвиток критичного мислення нерозривно пов'язаний із формуванням метакогнітивної обізнаності та навичок саморегуляції пізнавальної активності. Українська вчена М. Смульсон (Smulson, 2021), розглядаючи структуру інтелекту, який забезпечує критичність мислення, виділяє провідні чотири метакогніції: інтелектуальна ініціація (самостійна постановка завдань), децентрація, рефлексія і стратегічність інтелекту.

Підхід з особистісно-орієнтованими акцентами підкреслює, що критичне мислення є не лише когнітивним умінням, а й інтегрованою особистісною якістю, яка включає мотиваційні, емоційні та ціннісні чинники. П. Фасіоне (Fasione, 2011) розрізняє когнітивні навички критичного мислення та «диспозиції» – стійкі установки, що визначають готовність особистості мислити критично: пошук істини, відкритість до нових ідей, гнучкість, схильність до обґрунтованого сумніву. Р. Стенберг (Sternberg, 1986) розглядає критичне мислення як взаємодію інтелектуальних здібностей та мотиваційно-ціннісних установок, які забезпечують здатність протистояти когнітивним упередженням та ефективно діяти в умовах невизначеності.

Соціокультурний підхід, що бере витоки з культурно-історичної теорії Л. Виготського (Vygotsky, 1978), розглядає критичне мислення як продукт соціальної взаємодії та культурних практик. Його розвиток відбувається через оволодіння культурними інструментами (мовою, знаковими системами, медіа тощо) та включення в дискурсивні спільноти, де відбувається колективне обговорення та спільне конструювання знань (Lipman, 2003). У цифрову епоху



цей підхід отримує новий вимір: як зауважує Г. Дженкінс, К. Клінтон, Р. Пурушотма, А. Робінсон, М. Вайгель (Jenkins & al., 2009), критичне мислення неможливо відокремити від уміння орієнтуватися в мережевих комунікаціях, розпізнавати наративи, відстоювати власну позицію та співпрацювати з іншими в умовах інформаційного плюралізму.

Інтеграція означених підходів дозволяє сформувати цілісне уявлення про критичне мислення як багатовимірний феномен. Вона створює основу для побудови теоретичної моделі, що відображає взаємодію інтелектуальних процесів, внутрішніх диспозицій і соціально-культурних чинників у розвитку цієї здатності, особливо актуальної в умовах цифрового суспільства.

Прояви критичного мислення у ранньому дорослому віці має свої особливості. Ранній дорослий вік є періодом інтенсивного когнітивного, мотиваційного та особистісного становлення. Саме в цей час закладаються стійкі інтелектуальні стратегії, формується система цінностей, розширюються соціальні ролі та професійні перспективи. Високий рівень когнітивної пластичності у поєднанні з активним освоєнням цифрових технологій робить представників цього віку особливо сприйнятливими як до позитивних можливостей, так і до ризиків інформаційного середовища. Це підсилює потребу в цілеспрямованому розвитку критичного мислення як інтегративної якості, що поєднує інтелектуальні, емоційні та поведінкові ресурси особистості.

Ранній дорослий вік є періодом, коли критичне мислення досягає високого рівня розвитку, інтегруючи когнітивні, метакогнітивні, емоційно-регуляторні та мотиваційно-ціннісні аспекти. Згідно з теорією Ж. Арнетта (Arnett, 2000) та етапами розвитку особистості за Е. Еріксоном (Erikson, 1968), цей життєвий період поєднує максимальні когнітивні ресурси з активним формуванням ідентичності та професійної самореалізації – стабілізуються мотиваційно-ціннісні орієнтації й розширюється поле соціальних ролей та вимог. Це визначає кілька взаємопов'язаних особливостей прояву критичного



мислення, які впливають із різних теоретичних підходів і підтверджуються дослідженнями в галузі розвитку, когнітивної психології та науки про навчання.

Дослідження свідчать, що саме в ранньому дорослому віці відбувається перехід від формально-логічного мислення до постформального, яке передбачає толерантність до неоднозначності (невизначеності), інтеграцію логічних і інтуїтивних стратегій, розуміння контекстуальних обмежень (King & Kitchener, 1994; Labouvie-Vief, 2002; Schaie, 1994). Це означає, що критичне мислення тут більше орієнтоване не лише на правильність висновку, а й на розуміння джерел невизначеності, на когнітивну гнучкість у застосуванні різних способів аргументації й на здатність мислити в термінах «як-можливо/наскільки-ймовірно», а не тільки «вірно/невірно» (Schaie, 1994; Halpern, 2022). У працях українських авторів (Arkhpova & Kovalevska, 2012) підкреслюється, що цей перехід тісно пов'язаний з умінням виявляти маніпуляції в медіатекстах та ухвалювати виважені рішення в умовах інформаційної насиченості.

Метакогнітивні процеси у цьому віковому періоді набувають особливої значущості: молоді дорослі ефективніше планують і контролюють власні когнітивні стратегії, можуть об'єктивніше оцінювати результативність обраних підходів, ефективніше планувати інформаційний пошук, коригувати гіпотези та вносити корективи в свою діяльність, що робить їх спроможними до стратегічної зміни поведінки відповідно до ситуації (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994; Zimmerman, 2002). Дослідження О. Васенко та В. Різник (Vasenko & Riznyk, 2018) підтверджують, що високий рівень рефлексивності прямо пов'язаний з кращими показниками критичного мислення у студентської та молоді професійної молоді. Така метакогнітивна здатність є важливим механізмом реалізації критичного мислення – вона дозволяє не лише застосовувати аналітичні операції, а й усвідомлено вибирати, коли й як їх застосувати.



Не менш важливим є формування стійких диспозицій – мотиваційних та ціннісних орієнтацій, які визначають готовність застосовувати критичне мислення. Теорії диспозицій критичного мислення підкреслюють, що вміння аналізувати супроводжується установками – відкритістю до сумніву, мотивацією шукати істину, відповідальністю за власні судження (Facione, 1990, 2011). У ранньому дорослому віці встановлюються й кристалізуються професійні, світоглядні та ідентичні характеристики (Erikson, 1968; Marcia, 1966; Arnett, 2000), тому диспозиції до критичного мислення часто інтегруються з професійними нормами, етичними стандартами й самоідентифікацією. Вітчизняні психологи (Arkhrova & Kovalevska, 2012; Kremen, 2017; Smulson, 2021) наголошують, що саме внутрішня мотивація до пошуку істини та схильність до самоперевірки виступають ключовими предикторами критичної мисленнєвої активності в професійній і громадянській сферах. Практично це означає, що критичне мислення починає виконувати роль не лише пізнавального інструменту, а й елементу самоконцепції та професійної компетентності.

Емоційно-регуляторний аспект також має вагоме значення: здатність зберігати когнітивну ясність під тиском стресу та в умовах невизначеності визначає ефективність аналітичних процесів. Розвиток здатності регулювати емоції й витримувати невизначеність суттєво впливає на реалізацію критичного мислення: емоційна лабільність, високий рівень тривоги або сильні емоційні упередження ускладнюють здатність до холодного аналізу, тоді як навички емоційної регуляції сприяють утриманню уваги на аргументах і критичній оцінці (Gross, 1998; Labouvie-Vief, 2020). У працях вітчизняних дослідників (Arkhrova & Kovalevska, 2012; Rybchuk, 2024) підкреслюється, що розвиток стресостійкості та толерантності до невизначеності у молодих дорослих позитивно корелює з якістю прийняття рішень. Отже, у ранньому дорослому віці важливими стають не лише суто мисленнєві операції, а й вміння балансувати між емоціями й аналітикою.



Окремої уваги, з огляду на перебіг соціальних процесів у сучасному світі, заслуговує цифровий вимір критичного мислення. Ранній дорослий вік супроводжується загостренням потреби в соціальній оцінці, професійній адаптації, участі в громадських і цифрових мережах. В інформаційно насиченому цифровому середовищі критичне мислення реалізується через практичні навички цифрової медіаграмотності: перевірка джерел, розпізнавання маніпуляції, розуміння алгоритмічних упереджень інформаційних стрічок. Сучасні дослідження показують, що здатність до перевірки джерел, виявлення фейкової інформації та критичної оцінки алгоритмічних рекомендацій є необхідною складовою критичного мислення сучасної особистості. Отже, навіть у когнітивно зрілих дорослих низький рівень аналітичного мислення корелює з вищою вірогідністю сприймати дезінформацію як правду – тобто цифрова компетентність і критичність пізнання взаємопов'язані, але не тотожні (Pennycook & Rand, 2019).

Варто зазначити, що до осіб раннього дорослого віку все більше різними соціальними інститутами висуваються вимоги щодо інтенсивного застосування критичного мислення в навчанні й роботі: аргументація в дискусіях, прийняття рішень у професійних ситуаціях, адаптація до складних соціальних ролей тощо. Це робить критичне мислення не лише предметом інтелектуальної оцінки, а й практичною компетенцією, що формується через реальні завдання й зворотний зв'язок у сфері кар'єри та міжособистісних відносин (Schaie, 1994; Halpern, 2014).

Окрім цього зауважимо, що особи раннього дорослого віку є й досить вразливими та мають відповідні ризики при використанні критичного мислення. Хоч когнітивні ресурси в цьому віковому періоді загалом високі, проте нові соціальні навантаження (побудова кар'єри, сім'ї), емоційний стрес (який зараз підсилюється подіями війни) та величезний потік інформації в цифровому просторі можуть призводити до «втоми від критичного мислення» або такого захисного механізму як використання евристик, що знижують



якість суджень. Отже, прояв критичного мислення у ранньому дорослому віці є результатом балансу між потенціалом (когнітивною зрілістю, метакогнітивною обізнаністю, мотивацією) і тими обмеженнями, які створює контекст (емоційний стан, інформаційне перевантаження, алгоритмічні умови).

Інтеграція розглянутих аспектів дозволяє дійти до кількох висновків. По-перше, ранній дорослий вік – це сприятливий період для цілеспрямованого формування як когнітивних навичок, так і відповідних диспозицій і стратегій саморегуляції. По-друге, розвиток критичного мислення в цієї вікової групи в сучасному суспільстві є комплексним: поєднує оволодіння аналітичними операціями із розвитком метакогніцій, емоційну регуляцію та цифрову медіаграмотність, а також включає етичні та професійні контексти, що закріплюють критичні практики в повсякденному житті. По-третє, теоретичні моделі критичного мислення для раннього дорослого віку враховують динамічну взаємодію когнітивних, мотиваційних, емоційних і соціальних компонентів, оскільки саме їхня взаємодія визначає реальну поведінкову реалізацію критичного мислення в цифровому суспільстві.

Аналіз літератури дозволяє здійснити висновок, що прояв критичного мислення у ранньому дорослому віці характеризується: когнітивною зрілістю та розвитком постформального мислення; підвищеною метакогнітивною обізнаністю та саморегуляцією; інтеграцією диспозиційних і мотиваційних чинників; емоційною стабільністю та стресостійкістю; активним застосуванням цифрової медіаграмотності у професійній і соціальній діяльності.

Цифровізація суспільства накладає певну специфіку на прояви критичного мислення. Цифрове середовище водночас розширює можливості й створює нові когнітивні, мотиваційні та соціальні навантаження, що безпосередньо позначаються на розвитку критичного мислення осіб раннього дорослого віку.



З погляду соціокультурної логіки (Vygotsky, 1978; Lipman, 2003; Jenkins, 2009) цифрові платформи є культурними інструментами участі людини: вони забезпечують доступ до різноманітних дискурсів, сприяють конструюванню знань і формують практики мережевої взаємодії, де критичне мислення реалізується як здатність орієнтуватися у множинності наративів, верифікувати твердження та відстоювати аргументовану позицію.

З когнітивної перспективи ключовими механізмами впливу цифрового середовища є: (1) інформаційне перевантаження та дефіцит уваги, що підвищують імовірність звернення до евристик і знижують глибину переробки даних; (2) алгоритмічна персоналізація, яка може обмежувати епістемічну різноманітність, підсилюючи вплив підтверджувальних упереджень; (3) змінені режими медіаспоживання (скролінг, багатозадачність), які впливають на якість аналізу, оцінювання та логічного узагальнення. У сукупності ці чинники підвищують потребу в метакогнітивному моніторингу та свідомому налаштуванні стратегій мислення (Flavell, 1979; Schraw & Dennison, 1994; Halpern, 2014).

Дослідження з царини цифрової довіри та медіакредибільності свідчать, що користувачі часто застосовують швидкі когнітивні евристики для прийняття рішень про надійність інформації (Metzger & Flanagin, 2013). Для раннього дорослого віку це критично з огляду на інтенсивність навчальної й професійної соціалізації: саме в цей період формуються стійкі мисленнєві стратегії, а також диспозиції до пошуку істини, відкритості та самоперевірки (Facione, 1990, 2011; Erikson, 1968; Arnett, 2000). Емпіричні дослідження демонструють, що аналітичне (рефлексивне) мислення краще захищає від сприйняття дезінформації, ніж ідеологічні чи мотиваційні чинники, – отже, розвиток саме когнітивних і метакогнітивних компонентів критичного мислення є ключовим буфером у цифровому середовищі (Pennycook & Rand, 2019).



Український науковий дискурс підкреслює, що цифрова медіаграмотність є практичним полем реалізації критичного мислення молодих дорослих: ідентифікація маніпулятивних прийомів, виявлення фейкових повідомлень, розуміння алгоритмічних упереджень, уміння здійснювати перевірку джерел – ці навички опосередковують якість суджень і рішень (Karaman & Stepanenko, 2023; Lutsenko, 2014; Rybchuk, 2024;). Окрему роль відіграє рефлексивність як особистісний ресурс: вищий її рівень асоційований із кращим контролем когнітивних стратегій у інформаційно насичених ситуаціях (Arkhpova, Kovalevska, 2012). Таким чином, цифрова компетентність і критичне мислення перебувають у відношенні взаємного підсилення: перше надає інструменти, друге забезпечує епістемічну якість їх застосування.

Емоційно-регуляторний вимір впливу цифрового середовища полягає в необхідності підтримувати когнітивну ясність під умовами високої динаміки подій, поляризованих дискусій і постійних тригерів тривоги/обурення, які моделюються логікою «економіки уваги». Здатність регулювати емоції, витримувати невизначеність та толерувати складність є умовою для збереження якості аналізу та оцінювання інформації (Gross, 1998; Labouvie-Vief, 2002). Для молодих дорослих, чия професійна та громадянська активність розгортається в мережевих просторах, ці навички мають безпосередні поведінкові наслідки – від коректної аргументації до етичної онлайн-взаємодії.

Водночас цифрове середовище створює значні можливості для прискореного розвитку критичного мислення: доступ до відкритих освітніх ресурсів, наукових баз, спільнот практики; інструменти колаборації та самопрезентації; швидкий зворотний зв'язок і краудсорсинг експертності. За умови цілеспрямованої педагогічної підтримки (експлікація інтелектуальних стандартів, навчання «боковому читанню», дизайн завдань з автентичними цифровими артефактами) молоді дорослі демонструють зростання як



когнітивних, так і диспозиційних компонентів критичного мислення (Halpern, 2014; Paul & Elder, 2008; Jenkins, 2009).

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу впливу цифрового середовища на критичне мислення осіб раннього дорослого віку, варто зазначити його амбівалентний характер, що реалізується через сукупність таких механізмів:

- когнітивних (перевантаження, алгоритмічна селекція, нові режими переробки інформації);
- метакогнітивних (потреба в моніторингу та регуляції стратегій пошуку/оцінювання);
- диспозиційних (готовність до сумніву, відкритість, відповідальність за судження);
- емоційно-регуляторних (стресостійкість, толерантність до невизначеності);
- поведінково-операційних (практики цифрової перевірки фактів, етична комунікація).

Цей огляд окреслює рамку, в якій запропонована нами структурно-змістова модель має врахувати як ризики, так і ресурси цифрового середовища: інтегрувати когнітивні та метакогнітивні навички з диспозиційними та емоційно-регуляторними складниками, а також описати практичні операціональні механізми застосування критичного мислення в реальних цифрових сценаріях (Metzger & Flanagin, 2013; Pennycook & Rand, 2019; Луценко, 2020; Штепа, 2024). Саме така інтеграція забезпечує перехід від теоретико-методологічного аналізу до моделювання компонентів критичного мислення особистості раннього дорослого віку у цифровому суспільстві.

У моделі враховуються вікові особливості молодих дорослих, які характеризуються поєднанням високого пізнавального потенціалу та нових соціально-контекстуальних викликів, що формують специфічний профіль



реалізації критичного мислення. Теоретичне відображення цього профілю в комплексній моделі (когнітивні операції + метакогніція + диспозиції + емоційна регуляція + цифрова практична компетентність) дає змогу точніше описати механізми функціонування критичного мислення та розробити диференційовані підходи до його розвитку в умовах цифрового суспільства.

Здійснений аналіз створює підґрунтя для побудови комплексної моделі дослідження критичного мислення, що враховує взаємодію когнітивних, особистісних та соціально-цифрових чинників у специфічному контексті раннього дорослого віку.

Обговорення

Основаючись на результатах теоретичного дослідження ми визначаємо критичне мислення особистості раннього дорослого віку у цифровому суспільстві як багатокомпонентну когнітивну діяльність, спрямовану на аналіз, інтерпретацію, оцінку, логічне узагальнення та переосмислення інформації з метою прийняття зважених рішень у складних і насичених інформаційних середовищах. Воно базується на взаємодії когнітивних і метакогнітивних навичок, емоційної стабільності, внутрішньої мотивації та здатності до рефлексії, а також на використанні особистісних ресурсів і практичному застосуванні цих умінь у цифровій та соціальній взаємодії.

Враховуючи результати теоретичного аналізу, вважаємо за доцільне визначати такі структурно-змістовні компоненти критичного мислення особистості раннього дорослого віку: когнітивно-аналітичний, мотиваційно-рефлексивний, емоційно-регуляторний, ресурсно-адаптаційний та поведінково-операційний. Обґрунтуємо їх вибір та наведемо короткий опис особливостей прояву цього компоненту в цифровому суспільстві, віковій відмінності та характеристики осіб з високим і низьким рівнем його розвитку.

1. *Когнітивно-аналітичний компонент* є основою критичного мислення, що обґрунтовується різними теоріями критичного мислення. Він охоплює: (а) аналітичні операції (розкладання проблеми, виявлення



релевантних/іррелевантних ознак); (б) інтерпретацію даних (сміслова організація, побудова пояснень); (в) оцінювання (перевірка достовірності джерел, якості доказів, логічної узгодженості); (г) логічне узагальнення та дедуктивно-індуктивні висновки; (г) аргументацію та контраргументацію; (д) елементи ймовірнісного міркування та роботи з невизначеністю.

Концептуально виділений компонент узгоджується з експертним консенсусом Делфі щодо навичок *interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, self-regulation*, а також з «універсальними інтелектуальними стандартами» Р. Пола й Л. Елдер (ясність, точність, релевантність, логічність, глибина тощо), що визначають якість міркування (Paul & Elder, 2014).

Сучасне інформаційне середовище додає окремої риси цьому компоненту, а саме таку як верифікаційна компетентність, що визначається як здатність перевіряти факти, відрізнити інформацію від дезінформації чи місінформації, розпізнавати маніпулятивні тактики, враховувати когнітивні упередження. Це напряду спирається на міждисциплінарні рамки інформаційного безладу (Wardle & Derakhshan, 1978) і практики спростування (Lewandowsky & al., 2020).

Прояви когнітивно-аналітичного компоненту критичного мислення молодих дорослих у цифровому суспільстві мають також свої особливості. Молоді дорослі мислять і приймають рішення в умовах перевантаження інформацією та медіамультитаскінгу, що збільшує вимоги до відбору релевантних повідомлень, підтримки фокусу й переключення уваги. Емпіричні дані свідчать: «важкі» медіамультитаскери гірше фільтрують несуттєві стимули, гірше керують робочою пам'яттю і гірше перемикаються між завданнями – це прямо зачіпає точність аналізу та оцінювання аргументів (Ophir & al., 2009). Обмеження робочої пам'яті та ефекти когнітивного навантаження ускладнюють глибоку обробку складних повідомлень і порівняння альтернатив – тож зростає цінність навичок структурування задачі,



поетапної перевірки тверджень і зовнішніх «розвантажувачів» (нотатки, схеми).

Цифрові платформи підсилюють ризики фільтр-бульбашок і ехо-камер, а також поширюють дез/місінформацію, що вимагає від молодих дорослих системної перевірки джерел, відстеження першоджерела, триангуляції даних і вміння відрізнити фактичні твердження від оціночних суджень. Український контекст останніх років додатково актуалізує інформаційно-психологічні виклики війни й потребу в аналітичних механізмах розпізнавання маніпуляцій.

2. *Мотиваційно-рефлексивний компонент* критичного мислення охоплює систему внутрішніх установок, ціннісних орієнтацій і готовності особистості здійснювати глибоке самоспостереження, аналіз власних суджень і їх переоцінку. Він включає як мотиваційний аспект (орієнтацію на пошук істини, прагнення до обґрунтованості рішень, готовність відмовлятися від стереотипів та упереджень (Halpern, 2022), так і рефлексивний (здатність оцінювати власні когнітивні процеси, виявляти помилки мислення, сумніватися у власних висновках і змінювати їх за нових умов (Kuhn, 1999). Саме цей компонент пов'язує когнітивно-аналітичну роботу з внутрішніми мотиваційними та метакогнітивними процесами. Він забезпечує відкритість до нової інформації, толерантність до невизначеності та гнучкість світоглядних позицій (King & Kitchener, 2004).

Варто обґрунтувати включення рефлексивного аспекту поряд з мотиваційним. У класичній психології рефлексія часто описується як когнітивний процес, тобто як усвідомлення й аналіз власних дій, мислення про мислення (Flavell, 1979). Проте, коли ми будуємо структурно-змістову модель критичного мислення, виникає потреба показати, що рефлексія не обмежується лише інтелектуальною функцією. Вона має ще й мотиваційний вимір, що підтверджується такими аргументами: (а) рефлексія є «внутрішнім регулятором» мотивації (рефлексивний процес не просто аналізує власні думки, а коригує установки й цінності людини; людина, яка ставить собі



запитання «чому я думаю саме так?», фактично оцінює, чи достатньо вагомі її мотиви, чи відповідають вони пошуку істини, а не лише самоствердженню (King & Kitchener, 2004), що вказує на те, що рефлексія є механізмом, який пов'язує когнітивний аналіз із ціннісно-мотиваційною спрямованістю особистості); (б) мотиваційна «відкритість» можлива за умови рефлексивної діяльності (щоб рефлексія відбулася, потрібна внутрішня готовність сумніватися, ставити під запитання навіть власні переконання; ця готовність є мотиваційним чинником, оскільки якщо людина не має внутрішньої потреби переглядати власні судження, рефлексивні когнітивні процеси не запускаються (Kuhn, 1999; Facione, 1990), що вказує на те, що рефлексія у критичному мисленні залежить від мотиваційної орієнтації на пошук істини, а не лише від інтелектуальної здатності); (в) рефлексія є механізмом підтримки мотивації (у цифровому суспільстві, де інформаційні потоки перевантажують когнітивну систему, саме рефлексивна оцінка власних стратегій мислення допомагає людині підтримувати мотивацію, знаходячи відповіді на питання: «Чи справді ця інформація варта моєї уваги?», «Чи не піддаюся я упередженню?», «Чи є сенс докласти більше зусиль для перевірки цього факту?» тощо, що підтверджує, що рефлексія функціонує як метамотиваційний механізм, оскільки вона не лише оцінює знання, але й формує установку продовжувати пошук і уточнювати інформацію); (г) у нашій логіці побудови концепції моделі когнітивно-аналітичний компонент охоплює операції мислення (аналіз, оцінку, узагальнення), тоді як мотиваційно-рефлексивний відповідає за готовність ці операції виконувати та здатність до самоперевірки і зміни власних поглядів, то ж такий підхід дозволяє уникнути дублювання та підкреслити, що критичне мислення є не лише інтелектуальним навиком, але й особистісною позицією, що потребує мотивації та самокритики (Mezirow, 1997).

Таким чином, об'єднання мотиваційного й рефлексивного в єдиний компонент є логічним і теоретично обґрунтованим, оскільки мотивація



забезпечує установку на пошук істини, а рефлексія забезпечує готовність змінювати власні переконання. Разом вони утворюють ядро «внутрішньої спрямованості» критичного мислення.

У ранньому дорослому віці мотиваційно-рефлексивний компонент зазнає відповідних впливів. Як вже зазначалось, у цьому віці відбувається активний розвиток автономії та ідентичності. Молоді дорослі активно формують власну систему переконань, водночас залишаючись відкритими до альтернативних поглядів. Це робить їх більш схильними до рефлексії, але й вразливими до інформаційних маніпуляцій (Arnett, 2019). Соціальні мережі стимулюють потребу в самопрезентації та соціальному порівнянні, що підвищує значення рефлексії, але може сприяти когнітивній дисонансності та поверхневому засвоєнню інформації (Przybylski et al., 2013). Окрім того варто зазначити інформаційні виклики війни та криз, які відбуваються в українському суспільстві. Їх інтенсивний вплив підвищує важливість критичного самозапитування, переоцінки джерел власних переконань і пошуку смислів, що дозволяє зберігати психологічну стійкість.

3. *Емоційно-регуляторний* компонент критичного мислення відображає здатність особистості управляти власними емоціями в процесі аналізу інформації, прийняття рішень та взаємодії у складних середовищах. Він охоплює: усвідомлення емоційного впливу на процес мислення (емоційна грамотність); контроль інтенсивності емоційних реакцій, що можуть спотворювати логічний аналіз; толерантність до невизначеності й стресостійкість у ситуаціях інформаційного перевантаження; емоційно-когнітивну гнучкість, яка дає змогу поєднувати раціональне оцінювання та емоційні інсайти. У цілому, цей компонент забезпечує «емоційний фундамент» критичного мислення, дозволяючи утримувати ясність і неупередженість навіть у стані стресу чи конфлікту.

Хоча критичне мислення часто розглядається переважно як когнітивний процес, численні дослідження підтверджують, що емоції безпосередньо



впливають на якість суджень (Pekrun, 2014; Blanchette & Richards, 2010). Наприклад, сильна тривога чи гнів знижують здатність до логічного аналізу та сприяють когнітивним спотворенням (Kahneman, 2011). Для молодих дорослих, які живуть у цифровому суспільстві, актуальним є не лише розвиток аналітичних здібностей, а й оволодіння емоційною саморегуляцією, що дозволяє протистояти маніпуляціям, паніці чи інформаційним атакам (Gross, 2015). Тому включення цього компонента до моделі критичного мислення є концептуально необхідним.

У ранньому дорослому віці спостерігається підвищена емоційна чутливість до соціальних оцінок, невизначеності майбутнього та інформаційного перевантаження (Arnett, 2019). У цифровому середовищі це проявляється через: вразливість до емоційного контенту (клікбейт, фейкові новини, мова ворожнечі), який викликає сильні реакції й послаблює раціональний контроль (Frijda, 2007); ефект соціальних мереж: швидке поширення тривожних чи агресивних повідомлень, що провокують імпульсивні реакції; емоційне виснаження через надмірне інформаційне навантаження та мультитаскинг, що знижує когнітивну ефективність (Ophir et al., 2009). Українські дослідження останніх років наголошують, що в умовах війни й інформаційних атак емоційно-регуляторні механізми набувають особливого значення для збереження психологічної стійкості та адекватної оцінки інформації.

4. *Ресурсно-адаптаційний* компонент критичного мислення охоплює індивідуально-особистісні ресурси, які забезпечують здатність гнучко пристосовуватися до нових умов, долати труднощі й підтримувати ефективність когнітивної діяльності в інформаційно насиченому середовищі. Він охоплює психологічний капітал особистості та її адаптаційні можливості, а саме: самоефективність як переконаність у власній здатності впоратися із завданням (Bandura, 1997); оптимізм і надія як очікування позитивних результатів і віра в можливість знайти рішення (Carver & Scheier, 2014);



життєстійкість (resilience) як здатність зберігати функціональність і відновлюватися після стресових подій (Masten, 2001); адаптивність як готовність до змін, використання нових стратегій мислення й поведінки у цифровому просторі.

Критичне мислення не зводиться лише до аналітичних чи емоційних процесів: воно вимагає внутрішніх ресурсів, що підтримують стійкість особистості перед інформаційними викликами. Саме ресурсно-адаптаційний компонент пояснює, чому дві людини з подібними когнітивними здібностями демонструють різну якість мислення у складних обставинах. У сучасних концепціях підкреслюється, що ресурсність та життєстійкість є ключовими чинниками ефективного функціонування у кризових і невизначених умовах (Bonanno, 2012). Включення цього компонента в модель дозволяє врахувати як індивідуальні сили, так і здатність особистості до адаптації в умовах цифрових ризиків, інформаційних атак і швидких соціальних змін.

Для раннього дорослого віку характерні пошуки стабільності й формування професійної та особистісної ідентичності (Arnett, 2019). У цифровому середовищі ресурсно-адаптаційний компонент проявляється через: самоефективність у цифровій компетентності: молоді дорослі більше схильні експериментувати з технологіями, але їхня впевненість у власних навичках впливає на якість критичного використання інформації (Bandura, 1997; Pintrich, 2003); життєстійкість під час кризових ситуацій (пандемія, війна, економічна нестабільність): молоді дорослі здатні трансформувати стрес у ресурс для розвитку та навчання (Masten, 2001;); оптимізм і надія як когнітивно-мотиваційні ресурси: віра у власні сили сприяє збереженню критичного підходу навіть у перевантажених інформаційних умовах (Snyder, 2002).

5. *Поведінково-операційний* компонент відображає практичну реалізацію критичного мислення у конкретних діях, стратегіях та поведінкових патернах



особистості. Якщо когнітивно-аналітичний компонент відповідає за мисленнєві операції, а мотиваційно-рефлексивний – за внутрішню спрямованість і готовність мислити критично, то поведінково-операційний виявляється у виборі та здійсненні дій, що узгоджуються з принципами критичного мислення. Цей компонент критичного мислення проявляється у цифровій поведінці (відбір надійних джерел, перевірка інформації, обережність у поширенні контенту); стратегіях прийняття рішень (оцінка альтернатив, врахування доказів, готовність відкладати імпульсивні рішення); комунікативних навичках (конструктивна аргументація, уміння вести дискусію, уникати логічних і риторичних маніпуляцій); методичності й плануванні (застосування алгоритмів вирішення проблем).

Критичне мислення не може залишатися виключно внутрішнім процесом: воно має прояв у поведінкових практиках, які відображають здатність діяти відповідно до обґрунтованих суджень (Ennis, 2011). У цифровому суспільстві це набуває особливого значення, адже поведінковий вибір (наприклад, «натиснути – не натиснути», «поширити – не поширити») безпосередньо впливає як на самого індивіда, так і на інформаційне середовище загалом (Lewandowsky et al., 2020). Таким чином, включення поведінково-операційного компонента дозволяє розглядати критичне мислення не лише як когнітивну чи емоційно-мотиваційну діяльність, а й як практику поведінки, що реалізує когнітивні й мотиваційні установки у діях.

У ранньому дорослому віці поведінково-операційний компонент проявляється особливо виразно, адже цей період пов'язаний із високою активністю в навчанні, професійній діяльності та соціальних мережах. Молоді дорослі активно формують свою ідентичність у соцмережах, тому їхня поведінка в онлайні часто стає показником рівня критичного мислення. Уміння вести аргументовані дискусії, поважати іншу позицію, протидіяти агресивній чи маніпулятивній риториці – є проявами загальної комунікативної культури, яка має свої особливості в цифровому суспільстві. Важливими з



цього погляду є стратегії протидії інформаційним загрозам: перевірка новин, використання фактчекінгових ресурсів, вміння розпізнавати боти чи дезінформаційні кампанії (Wardle & Derakhshan, 2017). Окрім цього, молоді люди займаються навчальною та професійною діяльністю, яку забезпечують вибором завдань, прийняттям обґрунтованих рішень, плануванням часу, униканням прокрастинації через усвідомлений контроль поведінки. В українському контексті останніх років цей компонент має особливе значення, оскільки поведінкові стратегії молодих дорослих визначають їхню стійкість до інформаційних атак і здатність до проактивної громадянської позиції.

Узагальнюючи результати дослідження, можемо стверджувати, що критичне мислення особистості раннього дорослого віку у цифровому суспільстві постає як багатовимірна система, що включає взаємопов'язані когнітивні, мотиваційні, емоційні, ресурсні та поведінкові складові. Кожен із виокремлених компонентів забезпечує специфічну функцію: від глибинного аналізу інформації до регуляції емоційних станів, підтримки особистісної стійкості та реалізації раціональних стратегій у цифровій поведінці. Для наочності представимо узагальнену модель у вигляді таблиці, де відображено зміст кожного компонента та його прояви залежно від рівня його розвитку.

Таблиця 1

Структурно-змістові компоненти критичного мислення особистості раннього дорослого віку в цифровому суспільстві



Компонент	Суть та зміст	Високий рівень	Низький рівень
Когнітивно-аналітичний	Аналіз, інтерпретація, оцінка, логічне узагальнення, аргументація.	Глибокий аналіз, уміння бачити суперечності, логічна послідовність, доказовість.	Поверхневий аналіз, сприйняття інформації без критики, схильність до когнітивних спотворень.
Мотиваційно-рефлексивний	Орієнтація на пошук істини, самоспостереження, готовність сумніватися у власних переконаннях.	Усвідомлена спрямованість на істину, розвинена саморефлексія, толерантність до невизначеності.	Догматичність, уникання сумнівів, орієнтація на підтвердження власних установок, низька гнучкість.
Емоційно-регуляторний	Усвідомлення та контроль емоцій, стресостійкість, толерантність до невизначеності.	Емоційна гнучкість, самоконтроль, здатність зберігати ясність мислення під тиском.	Імпульсивність, паніка чи агресія в складних умовах, вразливість до емоційних маніпуляцій.
Ресурсно-адаптаційний	Самоефективність, оптимізм, надія, життєстійкість, здатність до адаптації.	Висока впевненість у власних силах, адаптивність, використання стресу як ресурсу, оптимізм.	Невпевненість у власних силах, низька стресостійкість, ригідність мислення, песимізм.
Поведінково-операційний	Практична реалізація критичного мислення у діях, цифрова поведінка, стратегії прийняття рішень.	Використання перевірених джерел, усвідомлений вибір стратегій, конструктивна дискусія.	Поширення неперевіреної інформації, імпульсивність у рішеннях, токсична комунікація, уникання відповідальності.

Таким чином, критичне мислення особистості раннього дорослого віку у цифровому суспільстві доцільно розглядати не як сукупність окремих характеристик, а як інтегровану систему, де п'ять структурно-змістових компонентів перебувають у динамічній взаємодії. Логіка цієї взаємодії полягає в тому, що когнітивно-аналітичний компонент забезпечує інструментарій



мислення, тоді як мотиваційно-рефлексивний формує внутрішню установку на пошук істини та здатність до самокорекції, емоційно-регуляторний дозволяє утримувати неупередженість та ясність у стресових ситуаціях, ресурсно-адаптаційний підтримує стійкість і самоефективність, а поведінково-операційний реалізує результати критичного мислення у конкретних діях і стратегіях. Кожен із них виконує власну функцію, але лише у взаємозв'язку вони утворюють цілісну систему, що дає змогу особистості ефективно орієнтуватися у складних інформаційних потоках та приймати зважені рішення.

Ця система ґрунтується на принципі взаємопосилення компонентів. Так, когнітивні навички аналізу та оцінки інформації втрачають свою продуктивність без мотиваційної готовності піддавати сумніву власні переконання. Водночас рефлексивна установка на перегляд суджень буде малоефективною, якщо людина не володіє емоційною саморегуляцією й не здатна зберігати стійкість перед інформаційним тиском. Ресурсно-адаптаційний потенціал у вигляді оптимізму, самоефективності та життєстійкості створює підґрунтя для підтримки тривалого й послідовного застосування критичного мислення, тоді як поведінково-операційний рівень демонструє, наскільки ці когнітивні, мотиваційні та емоційні зусилля перетворюються на конкретні практики в цифровій та соціальній взаємодії. Таким чином, посилення одного аспекту автоматично активізує інші: розвиток емоційної регуляції сприяє точнішій когнітивній оцінці, підвищення ресурсності стимулює мотивацію до рефлексії, а практичне закріплення у поведінці зміцнює стійкість системи загалом.

Запропонована модель інтегрує традиційні когнітивні підходи до критичного мислення з новими акцентами на мотиваційно-особистісних і ресурсно-адаптаційних засадах. Вона дозволяє розглядати критичне мислення не лише як інтелектуальну навичку, а як цілісну якість особистості, яка формується і проявляється у взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників. У



вітчизняному та зарубіжному науковому контексті це відкриває перспективи для подальшого міждисциплінарного вивчення критичного мислення на перетині когнітивної психології, психології особистості, освітньої та медіапсихології.

Практичне значення моделі полягає в тому, що вона може бути застосована у кількох сферах: в освіті – для розробки програм розвитку критичного мислення студентів і молодих фахівців; у професійній діяльності – як основа підготовки кадрів до роботи з великими обсягами інформації та ухвалення відповідальних рішень; у сфері інформаційної безпеки – як інструмент підвищення стійкості до дезінформації та маніпуляцій у медіапросторі; у психологічному консультуванні – як орієнтир для підтримки розвитку рефлексивності, емоційної регуляції й адаптивності особистості. Таким чином, запропонована модель не лише відображає складність феномену критичного мислення, а й має значний потенціал для практичного використання в умовах сучасного цифрового суспільства.

Висновки

Узагальнюючи результати проведеного теоретичного аналізу, можна стверджувати, що критичне мислення особистості раннього дорослого віку у цифровому суспільстві постає як багатокомпонентна когнітивна діяльність, спрямована на аналіз, інтерпретацію, оцінку, логічне узагальнення та переосмислення інформації з метою прийняття зважених рішень у складних і насичених інформаційних середовищах. Воно базується на взаємодії когнітивних і метакогнітивних навичок, емоційної стабільності, внутрішньої мотивації та здатності до рефлексії, а також на використанні особистісних ресурсів і практичному застосуванні цих умінь у цифровій та соціальній взаємодії.

Розроблена структурно-змістова модель дозволила виокремити п'ять ключових компонентів: когнітивно-аналітичний, мотиваційно-рефлексивний, емоційно-регуляторний, ресурсно-адаптаційний та поведінково-операційний.



Кожен із них виконує унікальну функцію, однак їхня взаємодія створює єдину систему, що забезпечує цілісність і результативність критичного мислення. Така системність проявляється у взаємопосиленні когнітивних процесів та диспозицій, емоційної врівноваженості, готовності до саморегуляції й практичної реалізації мисленнєвих результатів у конкретних діях. Взаємозалежність компонентів засвідчує, що критичне мислення не можна зводити лише до когнітивних операцій – воно є інтегративною здатністю, що охоплює мотиваційні, емоційні, особистісні та поведінкові виміри.

Особливої ваги розглянута модель набуває у контексті цифрового суспільства. Інформаційні перевантаження, ризики дезінформації та алгоритмічної селекції вимагають не тільки високого рівня когнітивних навичок, а й внутрішньої готовності до сумніву, гнучкості у мисленні, емоційної витривалості й відповідальної поведінки у цифровому середовищі. Молоді дорослі, перебуваючи на етапі активного професійного й особистісного становлення, особливо потребують інтеграції цих якостей для ефективної самореалізації та безпечної взаємодії у суспільстві.

Запропонована модель не лише розкриває структурно-змістові компоненти критичного мислення, а й створює підґрунтя для подальших досліджень та практичних застосувань. Вона може бути використана як у науково-теоретичному аналізі, так і в освітній, професійній чи соціальній практиці, де постає завдання розвитку критичного мислення як ключової компетентності особистості XXI століття.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Використання інструментів штучного інтелекту. У процесі підготовки рукопису автори використовували інструмент штучного інтелекту Claude (Anthropic) з метою мовного та стилістичного редагування україномовного й англomовного тексту, перекладу фрагментів іноземних джерел, а також для пошуку та первинної систематизації наукової інформації



з подальшою самостійною верифікацією кожного джерела авторами. Усі змістові рішення, наукові інтерпретації та висновки є виключно результатом інтелектуальної роботи авторів.

References

1. Arkhova, Ye. O., & Kovalevska, O. V. (2012). Krytychne myslennia yak neobkhidna skladova rozumovoi diialnosti liudyny v mezhakh suchasnoho informatsiinoho suspilstva [Critical thinking as a necessary component of human mental activity within the modern information society]. *Humanitarnyi chasopys* [Humanitarian Journal], (2), 34–38. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2012_2_7 [in Ukrainian]
2. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
3. Arnett, J. J. (2019). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001)
4. Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2007). *Life Span Theory in Developmental Psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0111>
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
6. Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition & Emotion*, 24(4), 561–595. <https://doi.org/10.1080/02699930903132496>
7. Bonanno, G. A. (2012). Uses and abuses of the resilience construct: Loss, trauma, and health-related adversities. *Social Science & Medicine*, 74(5), 753–756. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.022>
8. Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). *Dispositional optimism*. Trends in Cognitive Sciences, 18(6), 293–299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
9. Ennis, R. H. (1993). *Critical thinking assessment*. Theory Into Practice, 32(3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
10. Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois*. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/theatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
11. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
12. Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association. (files.eric.ed.gov) https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf?utm_source=chatgpt.com



13. Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
14. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
15. Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315086071>
16. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. [https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross\(1998\).pdf](https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross(1998).pdf)
17. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1047840X.2014.940781>
18. Halpern, D. F. (2022). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Psychology Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003025412>
19. Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
20. Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf?utm_source=chatgpt.com
21. Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux. <https://ia600603.us.archive.org/10/items/DanielKahnemanThinkingFastAndSlow/Daniel%20Kahneman-Thinking%2C%20Fast%20and%20Slow%20%20.pdf>
22. Karaman, O., & Stepanenko, V. (2023). Mekhanizmy krytychnoho myslennia u fokusi bezpeky hromadian v umovakh informatsiino-psykholohichnykh vyklykiv viiny [Mechanisms of critical thinking in the focus of citizens' security under information and psychological challenges of war]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk* [Current Issues of the Humanities], 66(2), 56–64. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/66_2023/part_2/31.pdf [in Ukrainian]
23. King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey-Bass. <https://eric.ed.gov/?id=ED368925>
24. King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep3901_2



25. Kremen, V. H. (Ed.). (2017). *Krytychne myslennia: osvita, tvorchist, tsinnosti* [Critical thinking: Education, creativity, values]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]
26. Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25.
<https://www.educationforthinking.org/sites/default/files/page-image/1-01DevelopmentalModelCriticalThinking.pdf>
27. Labouvie-Vief, F. (2002). Integrating affect and cognition in adulthood: The role of postformal thought. *Cognitive Development*, 17(3–4), 343–361.
<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/31583/1/233.Gisela%20Labouvie-Vief.pdf>
28. Lewandowsky, S., Cook, J., Ecker, U. K. H. (2020). *The Debunking Handbook 2020*. <https://skepticalscience.com/docs/DebunkingHandbook2020-UnderTheHood.pdf>
29. Lewandowsky, S., Cook, J., Ecker, U. K. H., Albarracín, D., Amazeen, M. A., Kendeou, P., Lombardi, D., Newman, E. J., Pennycook, G., Porter, E., Rand, D. G., Rapp, D. N., Reifler, J., Roozenbeek, J., Schmid, P., Seifert, C. M., Sinatra, G. M., Swire-Thompson, B., van der Linden, S., Vraga, E. K., Wood, T. J., & Zaragoza, M. S. (2020). *The Debunking Handbook 2020*. <https://www.climatechangecommunication.org/wp-content/uploads/2023/09/DebunkingHandbook2020.pdf>
30. Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
https://www.researchgate.net/publication/315872490_Lipman's_Thinking_in_Education
31. Lutsenko, E. L. (2014). Adaptatsiia testa krytycheskoho myshlennia L. Starky [Adaptation of L. Starkey's critical thinking test]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Serii: Psykholohiia* [Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology], (1110), 55, 65–70. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2014_1110_55_14 [in Ukrainian]
32. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
<https://doi.org/10.1037/h0023281>
33. Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: Resilience in development*. *Am Psychol*.56(3):227-238
https://www.researchgate.net/publication/12020095_Masten_AS_Ordinary_magic_Resilience_processes_in_development_Am_Psychol563227-238
34. Metzger, M. J., & Flanagin, A. J. (2013). Credibility and trust of information in online environments: The use of cognitive heuristics. *Journal of Pragmatics*, 59, 210–220.
https://www.researchgate.net/publication/259515170_Credibility_and_trust_of_information_in_online_environments_The_use_of_cognitive_heuristics



35. Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. https://www.researchgate.net/publication/325117850_Mezirow_and_the_theory_of_transformative_learning
36. Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.2.2.175>
37. Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(37), 15583–15587. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>
38. Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587. <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0903620106>
39. Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking. https://www.ubiquityuniversity.org/wp-content/uploads/2018/02/Concepts-_-Critical-Thinking-HandbookTools-Ubiquity-University.pdf
40. Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series – 24*. International Academy of Education & IBE-UNESCO. http://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
41. Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39–50. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S001002771830163X?via%3Dihub>
42. Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
43. Pometun, O. I. (2020). Nova ukrainska shkola: rozvytok krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoï shkoly [The New Ukrainian School: Development of critical thinking of primary school pupils]. Kyiv: Vydavnychi dim «Osvita» [Osvita Publishing House]. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/Metody-%20Pometun.pdf> [in Ukrainian]
44. Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2013_Przybylski_MurayamaDeHaanGladwell_CIHB.pdf
45. Rybchuk, O. H. (2024). Aktyvizatsiia resursu rezylentnosti ofitsera shliakhom rozvytku krytychnoho myslennia [Activation of officers' resilience resources through the development of critical thinking]. *Vcheni zapysky TNU*



- imeni V. I. Vernadskoho. Serii: *Psykholohiia* [Scientific Notes of TNU named after V. I. Vernadskyi. Series: Psychology], 35(74)(2), 41–45. <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.2/08> [in Ukrainian]
46. Schaie, K. W. (1994). The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49(4), 304–313. https://sfs.psychiatry.uw.edu/wp-content/uploads/2020/03/course_adlt_intell_dev.pdf. [in Ukrainian]]
47. Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
48. Smulson, M. L. (2021). Intelektualni metakohnitsii ta konstruiuvannia osobystisnoho dosvidu v pokhylomu vitsi [Intellectual metacognitions and the construction of personal experience in old age]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Tom II: Psykholohichna hermenevtyka* [Current Problems of Psychology: Collection of Scientific Works of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vol. II: Psychological Hermeneutics], 13, 39–51. [in Ukrainian]
49. Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. <https://blogs.shu.ac.uk/growplus/files/2020/02/Hope-Synder-paper.pdf>
50. Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education. <https://scispace.com/pdf/critical-thinking-its-nature-measurement-and-improvement-1rzqgw8wfk.pdf>
51. Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. <https://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Explicit%20Instruction/Cognitive%20Load%20during%20problem%20solving.pdf>
52. Vasenko, O. V., & Riznyk, V. V. (2018). Sutnist ta perspektyvy rozvytku krytychnoho myslennia studentiv v seredovyshchi interaktyvnykh media [The essence and prospects of developing students' critical thinking in the environment of interactive media]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 17* [Scientific Journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 17], 34–42. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22383> [in Ukrainian]
53. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
54. Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>
55. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.



https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview

Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Авторське право (c) 2026 Dzhezheia Vladyslav Джеджея Владислав Бадрійович

Отримано: 10.03.2026

Відрецензовано: 01.05.2026

Опубліковано: 20.05.2026

DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2026.10.1.2>