Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки
Сумської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Факультет підвищення кваліфікації і перепідготовки

Кафедра психології

Шершак Олена Василівна

Особливості розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни

Кваліфікаційна (магістерська) робота
здобувача вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
освітньо-професійної програми Практична психологія

Науковий керівник:
Василевська Олена Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології КЗ СОІППО

Рекомендовано до захисту
Рішенням кафедри психології
Протокол № 10 від «27» січня 2026 р.

Завідувач кафедри Алла Вознюк

Суми – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП ……..……...… 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСІБ СЕРЕДНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ……...…7

1.1. Визначення сутності поняття «критичне мислення», основні моделі психологічного феномену….…….7

1.2. Особливості розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку…….…….……..26

1.3. Система чинників, які впливають на розвиток критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни …...……..……35

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСІБ СЕРЕДНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ.....43

2.1. Методики та процедура дослідження рівня розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни …….……43

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей рівня розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку та чинників, які впливають на даний феномен……...…51

2.3. Психологічні рекомендації щодо розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни……..61

ВИСНОВКИ ……. 68

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……72

ДОДАТКИ ……..79

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні умови повномасштабної війни в Україні створюють комплексні соціальні, інформаційні та психологічні виклики, що потребують не лише теоретичного осмислення, а й практичних психологічних рішень. Війна супроводжується хронічним стресом, емоційною напругою, інформаційним тиском і поширенням маніпулятивних впливів, що безпосередньо впливає на здатність особистості аналізувати інформацію та приймати виважені рішення. У цьому контексті особливої значущості набуває критичне мислення як когнітивний і психологічний ресурс, що сприяє осмисленню реальності, збереженню психічної рівноваги та адаптації до умов невизначеності.

Критичне мислення розглядається сучасною психологією як багатовимірний феномен, що поєднує аналітичні навички, рефлексію та особистісні диспозиції, необхідні для протидії дезінформації й когнітивним викривленням (Р. Пол, Л. Елдер; Р. Енніс; П. Фаріоне; Д. Халперн). Водночас воно є важливою ознакою особистісної зрілості та автономності суджень, особливо у середньому дорослому віці, коли людина несе підвищену професійну й соціальну відповідальність.

Незважаючи на це, більшість наукових досліджень зосереджені на розвитку критичного мислення у молоді, тоді як його прояв і психологічні чинники у дорослих в умовах війни залишаються недостатньо вивченими. Це зумовлює необхідність емпіричного дослідження даного феномену з метою подальшої розробки прикладних психолого-освітніх і корекційно-розвивальних програм підтримки дорослого населення в умовах воєнної нестабільності.

Отже, соціальна значущість проблеми, її актуальність та запит на прикладні психологічні рішення зумовили вибір **теми дослідження** «Особливості розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни».

Об’єкт дослідження – критичне мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни.

Предмет дослідження – особливості розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і емпірично визначити особливості прояву критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни та розкрити психологічні умови його розвитку.

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

1. Дослідити сутність та основні підходи до визначення поняття «критичне мислення» та здійснити психологічну характеристику основним його моделям.

2. Розкрити особливості розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку.

3. Виокремити та охарактеризувати систему чинників, які впливають на розвиток критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни.

4. Дослідити рівень розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни та чинники, які впливають на даний феномен.

5. Розробити психологічні рекомендації щодо підтримки та розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни.

Відповідно до визначених завдань використовуються наступні **методи дослідження**: теоретичні (теоретичний аналіз та синтез, систематизація, порівняння і узагальнення даних наукових джерел); емпіричні методи (спостереження, тестування, стандартизовані методики); методи обробки та інтерпретації даних (метод описової статистики, кількісні та якісні із застосуванням методів математичної статистики); вивчення та систематизація методів, засобів та прийомів психологічного навчання.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає, насамперед, в тому, що здійснено цілісний аналіз основних підходів до вивчення сутності

поняття «критичне мислення»; виокремлено та охарактеризовано моделі критичного мислення; розкрито специфіку розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни; виокремлено та надано характеристику чинників, які впливають на розвиток критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що розроблені рекомендації будуть сприяти підтримці та розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни. Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу рівня розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни.

Апробація результатів дослідження. Наукові здобутки науково-дослідної роботи були представлені на науково-практичних заходах різного рівня: VIII Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» (Суми, 22.05.2025); III Всеукраїнський науково-практичний семінар «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (Суми, 22.01.2026).

Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри психології та опубліковані у науковій статті:

Шершак О.В. Особливості критичного мислення як психологічного феномену в умовах війни. *Психологія від теорії до практики*: Інноваційні технології в роботі практичного психолога (збірник наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 травня 2025 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василеги. [у 2-х ч.]. Ч. 1. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2025. С. 201 – 206.

Шершак О.В. Особливості рівнів прояву критичного мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни та чинників, які впливають на даний феномен. *Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення*: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного семінару

«Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (22 січня 2026 р., м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2026. С. 255 – 260.

Структура і обсяг кваліфікаційної (магістерської) роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, додатків, а також списку використаних джерел, що нараховує 72 найменування. Загальний обсяг роботи становить 99 сторінок, основний зміст викладено на 71 сторінці. Робота містить 7 таблиць, 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСІБ СЕРЕДНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

1.1. Визначення сутності поняття «критичне мислення», основні моделі психологічного феномену.

Мислення – це психічний процес опосередкованого і узагальненого відображення дійсності, який полягає у встановленні зв'язків між об'єктами, явищами та подіями, їх аналізі, синтезі, порівнянні, абстрагуванні та узагальненні. Саме мислення забезпечує людині здатність вирішувати нові завдання, що не можуть бути безпосередньо розв'язані за допомогою досвіду або чуттєвого сприймання [13; 14; 26].

На думку Г. С. Костюка, мислення є вищою формою активного відображення дійсності, що забезпечує творчу переробку інформації і виступає провідною умовою навчання, пізнання та практичної діяльності людини [14].

Залежно від характеру мисленнєвих операцій та ступеня узагальнення розрізняють кілька основних **видів мислення**:

1. *Наглядно-дійове мислення* – ґрунтується на безпосередньому маніпулюванні предметами та діями з ними. Є провідним у ранньому дитинстві [14; 33].

2. *Наглядно-образне мислення* – здійснюється через оперування образами, уявленнями та зоровими уявленнями. Часто використовується у творчій діяльності [14; 17].

3. *Словесно-логічне (абстрактне) мислення* – базується на логічних міркуваннях, поняттях і судженнях. Є основним інструментом наукового пізнання [13; 14; 44].

Також виокремлюють *теоретичне* та *практичне, репродуктивне* та *продуктивне мислення,* залежно від мети та характеру діяльності [14; 29; 33].

Критичне мислення – це особливий тип мислення, який передбачає активну, самостійно спрямовану розумову діяльність, здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, відокремлювати факти від думок, виявляти приховані припущення та формувати обґрунтовані висновки [4; 12; 14].

Як зазначає А. Є. Конверський, критичне мислення є інтелектуальною самодисципліною, що ґрунтується на стандартах ясності, точності, послідовності та логічної обґрунтованості [12].

На думку західних дослідників, критичне мислення включає когнітивні навички (аналіз, інтерпретація, оцінка, пояснення) та схильності (інтелектуальна чесність, допитливість, відкрите мислення) [14; 47; 50].

Звернення до робіт провідних дослідників критичного мислення свідчить про існування різних підходів до розуміння цього явища. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити дванадцять основних підходів до дослідження критичного мислення, які відображають його багатовимірну природу – від філософського і когнітивного до соціально-етичного, педагогічного та міждисциплінарного. Узагальнені характеристики цих підходів подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Аналіз основних підходів щодо дослідження критичного мислення

№ з/п	Підхід до розуміння критичного мислення	Сутність підходу	Автори та джерела
1	Античний філософський підхід	Критичне мислення як діалогічний процес пошуку істини через сумнів, раціональне запитування та логічний аналіз	Сократ, Платон [49; 58]
2	Середньовічна схоластика	Логіка як інструмент постановки запитань і зіставлення аргументів у межах віри й авторитетів	Фома Аквінський, схоласти [50; 65]
3	Емпіричний підхід	Критичне мислення як очищення розуму від когнітивних упереджень (ідоли розуму)	Френсіс Бекон [49; 65; 67]

4	Прагматичний підхід	Критичне мислення як навичка обґрунтованого судження у практичному житті та демократії	Джон Дьюї [48; 54]

Продовж. табл. 1.1

5	Функціонально-рефлексивний підхід	Поєднання мисленнєвих вмінь та диспозицій: логічність, відкритість, обґрунтованість	Роберт Енніс [53]
6	Структурно-інтегральний підхід	Двокомпонентна модель критичного мислення: когнітивні навички та афективні диспозиції	Пітер Фаріоне [48; 54]
7	Етично-інтегративний підхід	Критичне мислення як форма інтелектуального самоуправління на основі стандартів і чеснот	Річард Пол, Лінда Елдер [49; 69]
8	Когнітивно-адаптивний підхід	Критичне мислення як психологічна компетентність, що забезпечує адаптацію до складних умов	Діана Халперн [58]
9	Соціально-критичний підхід	Мислення як спротив домінантним ідеологіям, формування автономної позиції	Стівен Брукфілд [50]
10	Вітчизняний психологічний підхід	Мислення як складна пізнавальна діяльність з емоційно-мотиваційними компонентами	Костюк Г. С., Кононенко В. І., Левченко О. М. [13; 14; 18]
11	Психофізіологічний підхід	Мислення як продукт взаємодії уваги, пам’яті, уяви й афективної сфери	Морозов С. І., Рибалка В. В. [24; 30]
12	Евристико-обмежувальний підхід	Розгляд мислення через призму когнітивних викривлень (евристики, упередження)	Даніель Канеман, Амос Тверскі [61]

Формування уявлень про критичне мислення як окрему психологічну та філософську категорію має глибокі історичні корені, що сягають ще античної епохи. У працях давньогрецьких мислителів – передусім Сократа та його учня Платона – простежуються перші зачатки концептуального осмислення критичного мислення як процесу, що виходить за межі звичайного сприйняття реальності. Сократ у своїх діалогах, зафіксованих Платоном, розглядав мислення як внутрішній діалог особистості із самою собою, у якому істина не дається готовою, а народжується через постійне запитування, сумнів і раціональне дослідження висунутих суджень (Платон, Апологія Сократа) [49; 58].

Сутність так званого «сократичного методу» полягає в послідовному використанні серії уточнюючих запитань, спрямованих на виявлення логічних суперечностей у міркуваннях співрозмовника. У цьому процесі Сократ виступав не як носій готового знання, а як провокатор до мислення, змушуючи співрозмовника самостійно переглядати власні переконання. Такий підхід створював основу для формування навичок рефлексії, аргументації та аналізу – тобто тих складових, які сучасна психологічна наука ототожнює з критичним мисленням [49; 58].

У своїй праці Федон Платон вустами Сократа підкреслює, що справжнє знання починається не з прийняття очевидного, а з сумніву у звичних уявленнях про світ. Ця ідея стала концептуальним підґрунтям для подальшого розвитку європейської філософської думки, включаючи скептицизм, раціоналізм Декарта та логічний емпіризм Нового часу [61; 65].

Таким чином, вже на етапі становлення класичної філософії античності були закладені фундаментальні принципи критичного мислення: діалогічність, сумнів, аргументація та логічна послідовність. Сократичний метод, як зазначає Д. Ф. Хелперн, є одним із найперших прикладів застосування аналітичного мислення до пізнання, що демонструє спадкоємність філософської традиції у становленні психологічного розуміння критичної рефлексії [58].

У добу Середньовіччя критичне мислення розвивалося в умовах домінування теологічного світогляду, однак навіть тоді з’являлися зачатки раціонального аналізу й логіки як інструменту філософського осмислення світу. Зокрема, у творах схоластичних мислителів, таких як Боецій, Іоанн Скот Еріуген, Абеляр і особливо Фома Аквінський, проявляється прагнення до систематизації знання і логічної аргументації на основі авторитетів. Хоча схоластика і спиралася на авторитет Біблії та Арістотеля, її метод (quaestio) передбачав постановку запитань, аналіз протилежних точок зору та формування обґрунтованих висновків [50; 65]. Це сприяло формуванню

навичок аналізу, логічного мислення і полеміки, що є складовими критичного мислення в сучасному розумінні. Такий підхід, попри обмеження епохи, став основою для інтелектуального прориву в епоху Відродження і Нового часу [48; 54].

Значний внесок у становлення теорії критичного мислення зробив англійський філософ, засновник емпіризму, Френсіс Бекон (1561–1626), який ще у XVII столітті сформулював засадничі принципи раціонального пізнання. У своїй праці «Новий Органон» («Novum Organum») він увів поняття «ідолів» (лат. idola), під якими розумів різноманітні когнітивні перешкоди, що спотворюють людське мислення. Бекон виділяв чотири типи ідолів: ідоли роду (загальні для всього людства упередження), ідоли печери (індивідуальні упередження особистості), ідоли ринку (помилки, що виникають унаслідок мови та комунікації) та ідоли театру (сліпа віра в авторитети й системи знань) [49; 65].

Бекон вважав, що звільнення мислення від цих «ідолів» є необхідною умовою для досягнення об’єктивного і науково обґрунтованого знання. Його підхід заклав підґрунтя для подальших концепцій критичного мислення, зокрема тих, що орієнтовані на виявлення логічних хиб, когнітивних викривлень і маніпулятивних технік [48; 54; 67]. Ідеї Бекона залишаються актуальними і сьогодні, адже сучасні дослідники, як-от Карл Саган і Деніел Левітін, також наголошують на необхідності критичного ставлення до джерел інформації, деконструкції упереджень і захисту від наукового псевдознання в умовах інформаційного перевантаження [64].

У XIX–XX століттях ідеї критичного мислення набули нової глибини й значущості завдяки розвитку експериментальної психології, педагогіки та демократичної філософії освіти. Особливо вагомий внесок у теоретичне осмислення критичного мислення зробив американський філософ, психолог і реформатор освіти Джон Дьюї. У своїй праці «Як ми думаємо» («How We Think», 1910), яку часто вважають ключовим текстом у формуванні сучасного

уявлення про критичне мислення, Дьюї описав його як «активний, послідовний і обґрунтований процес розмірковування», спрямований на оцінку доказів і логіки, що лежать в основі будь-якого твердження або переконання [48].

Джон Дьюї наголошував, що критичне мислення не є вродженим, а розвивається завдяки освітньому середовищу, яке стимулює учнів до самостійного аналізу, постановки запитань і пошуку альтернатив. Він також підкреслював, що формування цього типу мислення є не лише метою освіти, а й передумовою ефективного функціонування демократичного суспільства, оскільки воно виховує громадян, здатних до свідомого вибору та конструктивного діалогу [48; 54].

У другій половині XX століття концепція критичного мислення набула системного розвитку внаслідок інтенсивного міждисциплінарного діалогу, що розгорнувся на перетині когнітивної психології, логіки, дидактики та філософії науки. Саме цей період ознаменувався переходом від фрагментарного розуміння критичного мислення до його цілісного концептуалізованого осмислення як окремої дослідницької та педагогічної категорії. Одним із провідних теоретиків, який відіграв визначальну роль у структуризації теоретичних підходів до цієї проблематики, є американський дослідник Роберт Енніс (Robert Ennis). У своїх роботах він запропонував визначення критичного мислення як обґрунтованого та рефлексивного мислення, спрямованого на ухвалення рішень щодо того, у що вірити і що робити [53]. Це формулювання стало фундаментальним у подальших академічних дискусіях, адже воно вказує не лише на когнітивну, а й на аксіологічну спрямованість критичного мислення.

Роберт Енніс детально окреслив два ключові аспекти критичного мислення – мисленнєві вміння та мисленнєві схильності. До перших він зарахував здатність аналізувати аргументи, логічно будувати міркування, ідентифікувати хибні умовиводи, а також оцінювати достовірність джерел

інформації. До других – відкритість до нових ідей, готовність до перегляду власних поглядів у світлі нових даних, прагнення до об’єктивності й аргументованості. Таким чином, у підході Роберта Енніса критичне мислення постає не лише як інструментальна навичка, а як вияв свідомої, відповідальної інтелектуальної поведінки.

Одним із ключових дослідників, які сформували сучасне уявлення про критичне мислення як багатовимірний феномен, є Пітер Фачіоне. У своїй праці «Критичне мислення: що це таке і чому це важливо» («Critical Thinking: What It Is and Why It Counts», 2011) він аргументовано доводить, що критичне мислення не слід зводити виключно до сукупності логічних операцій або формальних інтелектуальних процедур [54]. За його визначенням, критичне мислення є складною інтегративною здатністю, що поєднує когнітивні навички (аналіз, інтерпретація, оцінка, індукція, дедукція) з низкою мотиваційних і характерологічних рис особистості. Зокрема, Пітер Фачіоне підкреслює важливість таких якостей, як інтелектуальна чесність (готовність визнавати помилки та шукати істину), інтелектуальна сміливість (здатність виходити за межі звичних уявлень) та незалежність судження (уміння мислити автономно навіть у ситуації соціального тиску). Таким чином, критичне мислення постає не лише як інструмент обробки інформації, а як цілісна позиція мислячої особистості, що ґрунтується на відповідальності, відкритості й внутрішній послідовності.

Позицію Пітер Фачіоне суттєво доповнюють дослідження Річарда Пола та Лінди Елдер, які розглядають критичне мислення як форму внутрішнього самоуправління розумовими процесами. У низці своїх праць [69], автори акцентують увагу на тому, що критичне мислення – це не просто набір технік або методів, а дисциплінований, осмислений і систематичний спосіб мислення, який підпорядковується певним стандартам: ясності, точності, логічності, релевантності та глибини. На їхню думку, здатність мислити критично вимагає від особистості не лише відповідної підготовки, а й

постійної саморефлексії, готовності до самоперевірки й коригування власних міркувань. Саме завдяки такому підходу критичне мислення трансформується в спосіб мисленнєвої самодисципліни, що забезпечує стійкість до помилок, маніпуляцій та когнітивних викривлень.

Узагальнюючи ці підходи, можна стверджувати, що критичне мислення – це не просто когнітивна здатність, а глибинна характеристика особистості, яка передбачає синтез інтелектуальних навичок і етичної відповідальності. Такий підхід особливо важливий у сучасному суспільстві, де навички опрацювання інформації мають бути поєднані з усвідомленими намірами, критичною установкою та внутрішньою цілісністю мислення.

У вітчизняній психології поняття мислення досліджувалося такими науковцями, як Г. С. Костюк, В. І. Кононенко, які розглядали мислення як складний пізнавальний процес, що включає не лише логічні операції, а й емоційно-мотиваційні компоненти [13; 14; 19]. О. М. Левченко вказує, що критичне мислення є не лише інтелектуальною здатністю, а й ознакою особистісної зрілості, що дозволяє людині протистояти зовнішнім впливам і приймати обґрунтовані рішення [18].

Зокрема, В. І. Кононенко трактує критичне мислення як інтегральну здатність особистості до усвідомленого, логічно послідовного й обґрунтованого судження, що базується на ретельному аналізі наявної інформації, врахуванні рівня її достовірності, ймовірнісних оцінок, альтернативних підходів до розв’язання проблем, а також чинника невизначеності ситуації [13]. Така інтерпретація критичного мислення демонструє його багатовимірний характер і передбачає не лише оперування фактами чи логічними побудовами, а й гнучкість у прийнятті рішень за умов інформаційної неоднозначності. Автор наголошує, що когнітивна складова критичного мислення – зокрема навички аналізу, синтезу та оцінювання – невіддільна від прагматичного аспекту, тобто від уміння застосовувати ці судження у змінному та складному соціальному контексті. В умовах

сучасного інформаційного перенасичення саме така здатність адаптивно оцінювати дані та формувати обґрунтовані висновки є однією з найважливіших ознак мислячої, відповідальної особистості.

Схожої позиції дотримується і О. М. Левченко, яка підкреслює, що критичне мислення не обмежується лише набором когнітивних навичок або логічних операцій, а є визначальною умовою для формування суб'єктної, відповідальної позиції індивіда в сучасному суспільстві [18]. На її думку, в умовах соціальної турбулентності, політичної нестабільності та зростаючого потоку суперечливої інформації саме критичне мислення виступає засобом інтелектуальної автономії особистості. Воно дає змогу не лише приймати обґрунтовані рішення, а й здійснювати свідомий вибір, оцінюючи логіку, послідовність і мотивацію різних інформаційних впливів. Левченко акцентує увагу на тому, що критичне мислення допомагає протистояти маніпулятивним технологіям, виявляти приховані впливи і зберігати цілісність особистісної позиції в умовах інформаційного хаосу. Водночас цю думку поділяє і В. І. Кононенко, наголошуючи на інтегративному характері цієї здатності: критичне мислення охоплює не лише аналітичні й логічні компоненти, але й етичну чутливість, соціальну відповідальність і розвинені комунікативні навички, які є необхідними для продуктивної взаємодії в демократичному суспільстві.

Важливий внесок у розуміння природи критичного мислення зроблено у працях С. І. Морозова та В. В. Рибалки, які розглядають мислення не як ізольований когнітивний акт, а як системне утворення, тісно пов'язане з іншими психічними процесами – увагою, пам'яттю, уявою та емоційною сферою [24; 30]. На думку цих авторів, критичне мислення не може формуватися ефективно без розвитку здатності до концентрації уваги, довільного запам'ятовування та оперування уявними образами, які є складовими складних розумових операцій. Зокрема, С. І. Морозов акцентує на тому, що мислення здійснюється в контексті цілісної психічної активності

людини, де елементи уваги та уяви відіграють роль механізмів контролю та варіативності суджень, а пам’ять – джерела емпіричного й концептуального підґрунтя для оцінки інформації [24]. У свою чергу, В. В. Рибалка підкреслює, що розвиток критичності мислення можливий лише за умови гармонійної взаємодії між когнітивними, афективними та соціально-психологічними чинниками [30]. Він вказує на важливість внутрішньої мотивації до пізнання, емоційної стабільності та комунікативної відкритості як передумов рефлексивного й неупередженого аналізу ситуацій.

Таким чином, підходи цих науковців дозволяють розглядати критичне мислення як інтегральну властивість особистості – таку, що формується на перетині інтелектуальних здібностей, емоційної зрілості та соціального досвіду. Це розширює традиційне уявлення про критичне мислення як виключно когнітивну навичку і наближає його до розуміння як цілісної психолого-педагогічної якості, необхідної для успішної адаптації особистості в умовах інформаційної складності та соціальних трансформацій.

Розвиток когнітивної психології в другій половині XX століття активізував увагу науковців до аналізу обмежень і вразливостей людського мислення. Особливу роль у цьому напрямі відіграли ізраїльсько-американські дослідники Даніель Канеман та Амос Тверскі [61], які продемонстрували, що процес прийняття рішень часто ґрунтується не на логічному міркуванні, а на евристиках – ментальних скороченнях, які хоча й ефективні у щоденному житті, водночас можуть призводити до систематичних помилок. Зокрема, вони описали такі когнітивні викривлення, як евристика доступності (tendency to judge the probability of events by how easily examples come to mind), якірний ефект (anchoring), та ефект підтвердження (confirmation bias), що впливають на сприйняття інформації та її оцінку [61].

Ці дослідження суттєво змінили уявлення про мислення як автоматично раціональне: навіть особи з високим рівнем інтелекту можуть потрапляти у пастки когнітивних спотворень, особливо за умов обмеженого часу, стресу

або надлишку інформації. Саме на цьому тлі критичне мислення починає розглядатися не лише як когнітивна навичка, а як форма внутрішнього психологічного самоконтролю – здатність дистанціюватися від первинних інтуїтивних імпульсів, піддавати їх аналізу, перевірці та аргументованій рефлексії. Даніель Канеман, зокрема [61], описує дві системи мислення: система 1 – швидка, автоматична, емоційно забарвлена; та система 2 – повільна, аналітична, раціональна. Розвиток критичного мислення якраз і передбачає активізацію другої системи, що дає змогу людині виходити за межі упереджень та евристичних суджень, формуючи виважені та обґрунтовані висновки.

Таким чином, з огляду на результати когнітивних досліджень, критичне мислення набуває значення універсального інструмента метапізнання – тобто мислення про власне мислення – що дозволяє людині ідентифікувати, аналізувати та виправляти потенційні помилки судження, пов’язані з природними обмеженнями людської психіки.

У контексті воєнного часу та загострення соціальної напруги розвиток критичного мислення набуває надзвичайної актуальності не лише як інтелектуальної здібності, але й як засобу психологічної та інформаційної безпеки. За визначенням Діани Халперн, критичне мислення – це цілеспрямоване, розумне й орієнтоване на мету мислення, яке підвищує імовірність досягнення бажаного результату в умовах невизначеності [58]. У своїх працях вона наголошує, що в ситуаціях ризику, стресу та дезінформації саме критичне мислення виконує функцію ментального фільтра, який дозволяє людині відокремити достовірні факти від маніпулятивних повідомлень, інтерпретувати події у ширшому контексті та ухвалювати обґрунтовані рішення. Особливої ваги ці механізми набувають у періоди криз, зокрема, в умовах війни, коли інформаційний простір насичений пропагандою, фейками та емоційно зарядженими наративами, що впливають на поведінку як окремих індивідів, так і цілих спільнот.

Схожу позицію відстоює й американський педагог Стівен Брукфілд, який підкреслює, що критичне мислення має не лише когнітивне, а й виразне соціально-політичне значення. У своїй праці [50] він стверджує, що справжнє критичне мислення – це насамперед здатність поставити під сумнів усталені інтерпретації дійсності, виявити вплив домінуючих ідеологій та розглядати альтернативні смисли. На його думку, людина, що мислить критично, чинить опір автоматизованому прийняттю загальноприйнятих істин, активно розпізнає спроби маніпуляцій та формує автономну позицію щодо подій. Такий підхід особливо цінний у періоди суспільної турбулентності, коли зростає небезпека ідеологічного тиску, а свобода думки піддається загрозі.

Таким чином, у сучасних умовах воєнної агресії, гібридних інформаційних впливів і соціальної нестабільності критичне мислення постає як життєво необхідна навичка виживання – не лише на індивідуальному, а й на колективному рівні. Воно слугує не лише інструментом інтелектуального аналізу, а й основою громадянської відповідальності, етичного вибору та стійкості до інформаційної війни.

Проаналізувавши підходи різних авторів, у нашому дослідженні ми будемо спиратись на визначення критичного мислення Роберта Енніса, який уважав, що критичне мислення – це усвідомлений і обґрунтований процес роздумів, спрямований на визначення того, у що варто вірити або як діяти. [53].

Це визначення ми вважаємо найбільш прийнятним з кількох причин. По-перше, воно поєднує когнітивний і практичний аспекти мислення, підкреслюючи не лише аналітичну, але й цілеспрямовану природу інтелектуального процесу. По-друге, модель Роберта Енніса передбачає інтеграцію мисленнєвих умінь і диспозицій (особистісних установок), що дозволяє розглядати критичне мислення не як ізольовану навичку, а як цілісну психологічну якість. По-третє, акцент на рефлективності, тобто на здатності до самоаналізу, перегляду власних переконань і рішень, особливо

важливий у контексті нашого дослідження, яке стосується людей середнього віку в умовах війни. Саме в таких обставинах критичне мислення як інструмент свідомого вибору, внутрішньої автономії й психологічної стійкості набуває життєвої значущості.

Отже, історичний розвиток уявлень про критичне мислення свідчить про глибоку еволюцію цього поняття – від філософської рефлексії до міждисциплінарного наукового конструкта. Сучасне розуміння критичного мислення базується на поєднанні логіки, психології, педагогіки, етики та когнітивної науки. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє досліджувати критичне мислення як універсальний психічний процес, що забезпечує саморегуляцію, цілісне розуміння світу та ефективну адаптацію до кризових умов.

У сучасному науковому дискурсі критичне мислення постає як складне багатоаспектне утворення, що поєднує в собі когнітивні, мотиваційні, афективні та метакогнітивні компоненти. Відповідно, дослідники розробили низку моделей, які відображають різні підходи до розуміння його структури, функцій та психологічної природи. У цьому контексті можна виокремити кілька ключових концептуальних рамок, що домінують у світовій науково-педагогічній літературі.

Модель Пітера Фаріоне (P. Facione): структурно-інтегральний підхід.

Однією з найвпливовіших і широко застосовуваних у сучасній освіті є модель критичного мислення, розроблена американським філософом і дослідником Пітером Фаріоне (Peter Facione) в межах великого наукового проекту «Delphi Report», завершеного у 1990 році. Цей проект об’єднав понад 40 провідних експертів із філософії, психології, освіти й когнітивних наук, які мали досягти консенсусу щодо визначення сутності та структури критичного мислення [46; 47].

Пітер Фаріоне запропонував двокомпонентну структуру критичного мислення, що включає:

1. Когнітивні навички (core critical thinking skills),

2. Афективні диспозиції (critical thinking dispositions).

Цей підхід дозволяє розглядати критичне мислення як поєднання раціонального мислення й особистісних установок, що забезпечують його ефективну реалізацію в реальному житті.

До основних ***когнітивних навичок*** критичного мислення, за Пітером Фаріоне, належать:

- *Інтерпретація (Interpretation):* здатність правильно розуміти та пояснювати значення інформації або подій. Вона включає класифікацію, роз'яснення та переклад [46].

- *Аналіз (Analysis):* уміння ідентифікувати основні ідеї, структуру аргументу, розрізняти твердження та докази, виявляти приховані припущення [4; 12].

- *Інференція (Inference):* здатність робити обґрунтовані висновки на основі наданих даних або доказів, перевіряти гіпотези [7; 26].

- *Оцінювання (Evaluation):* вміння критично аналізувати якість доказів, доводів, джерел інформації, логічність висновків [12; 16].

- *Пояснення (Explanation):* здатність логічно і чітко формулювати та обґрунтовувати власну позицію або висновки, представляти аргументи іншим [8; 46].

- *Саморегуляція (Self-regulation):* рефлексивне мислення, вміння оцінити та за потреби скоригувати власний процес мислення [46].

Кожна з цих навичок розглядається не ізольовано, а як частина цілісного процесу пізнання, що забезпечує системне мислення.

На додаток до когнітивних умінь, Пітер Фаріоне підкреслює значення ***афективної компоненти*** – стабільних особистісних якостей, які сприяють застосуванню критичного мислення. Серед них:

- *Допитливість (inquisitiveness):* інтерес до пізнання нового, пошуку правди.

- *Відкритість до альтернативних точок зору (open-mindedness):* готовність розглядати різні позиції, не впадаючи в когнітивну упередженість.

- *Сміливість у мисленні (intellectual courage):* здатність ставити під сумнів навіть власні переконання.

- *Інтелектуальна чесність (intellectual integrity):* прагнення бути послідовним, чесним у міркуваннях і доказах.

- *Розважливість (prudence):* виваженість у прийнятті рішень, уникнення поспішних висновків [4; 12; 46].

Таким чином, модель Пітера Фаріоне дозволяє розглядати критичне мислення не лише як технічний набір навичок, а як складну інтеграцію розумової діяльності та особистісних якостей. Вона є основою для численних освітніх програм, тренінгів і методик, спрямованих на розвиток аналітичного мислення та інтелектуальної самостійності [46; 47].

Модель Роберта Енніса (R. Ennis): функціонально-рефлексивний підхід.

Роберт Хью Еннис (Robert H. Ennis) – один із провідних теоретиків критичного мислення, який почав системно досліджувати цю сферу ще у 1960-х роках. Його підхід, відомий як функціонально-рефлексивний, має на меті не лише розвиток логічного мислення, а й формування рефлексивної здатності до осмислення власних переконань і рішень.

У пізніших роботах Роберт Енніс розглядає критичне мислення як усвідомлений і логічно обґрунтований розумовий процес, основною метою якого є прийняття обґрунтованих рішень щодо переконань або дій. [53]. Це підхід акцентує увагу на практичному вимірі критичного мислення, тобто прийнятті рішень і формуванні переконань на основі об’єктивного аналізу та самоспостереження.

Модель критичного мислення, запропонована Робертом Еннісом, ґрунтується на двох ключових компонентах:

1. ***Мисленнєві вміння (Thinking Skills)*****, компонент, який** охоплює специфічні когнітивні операції, необхідні для критичної оцінки інформації:

Аналіз: ідентифікація аргументів, структурне розуміння тверджень і взаємозв’язків між ними.

Індукція: виведення загальних принципів із конкретних прикладів.

Дедукція: логічне виведення висновків із наданих посилок.

Оцінка аргументів: перевірка достовірності, повноти та обґрунтованості доказів.

Виявлення логічних хиб (fallacies): розпізнавання помилкових міркувань або маніпулятивних прийомів.

Формування гіпотез: побудова й оцінювання можливих пояснень або рішень [12; 26; 53].

2. ***Мисленнєві установки (Dispositions).*** **Роберт** Енніс вважає, що ефективне критичне мислення неможливе без відповідних диспозицій – стійких особистісних установок, які забезпечують мотивацію до раціонального аналізу:

- Відкритість до нової інформації та альтернативних точок зору.
- Готовність змінити думку у світлі нових доказів.
- Скепсис щодо необґрунтованих тверджень.
- Визнання меж власної обізнаності.
- Повага до логіки, доказів і раціональної аргументації.
- Бажання докладати зусиль для досягнення обґрунтованих висновків [4; 12; 53].

Ключовою особливістю моделі Роберта Енніса є акцент на рефлексивності**.** Це означає, що мислення має бути не лише раціональним, а й самосвідомим. Тобто людина повинна постійно оцінювати не лише зовнішні дані, а й власні міркування, упередження, мотиви та цілі. Такий

підхід сприяє формуванню метакогнітивного контролю – здатності аналізувати і регулювати власне мислення, що є необхідним для автономного інтелектуального розвитку [12; 53].

У результаті модель Роберта Енніса розглядає критичне мислення як складну інтеграцію когнітивних навичок і особистісної зрілості, що виявляється в рефлексивності, саморегуляції й відповідальності мислення.

Модель Діани Халперн (D. Halpern): психологічна компетентність і адаптація.

Діана Ф. Халперн (Diane F. Halpern) – американська когнітивна психологиня, яка запропонувала одну з найґрунтовніших і прикладних моделей критичного мислення. Її підхід вирізняється глибоким зв'язком між когнітивною теорією та практичною психологією, адже критичне мислення у моделі Діани Халперн постає як інтегрована психологічна компетентність**,** яка забезпечує адаптацію особистості до складного та інформаційно перевантаженого середовища [58].

У своєму фундаментальному дослідженні Діана Халперн визначає критичне мислення як «використання когнітивних навичок або стратегій, які підвищують ймовірність бажаного результату», – тобто ефективного розв'язання проблем, ухвалення рішень, формулювання висновків і переконань на основі аналізу [58].

Модель включає такі структурні елементи:

1. ***Когнітивні операції:***

- аналіз інформації,
- оцінка аргументів,
- розпізнавання логічних помилок,
- застосування умовиводів (дедуктивних та індуктивних),
- перевірка джерел та достовірності даних [12; 58].

2. ***Метапізнання та стратегічне мислення:***

- планування дій**,**

- гнучкість мислення – здатність змінити стратегію у відповідь на нові дані,

- виявлення когнітивних упереджень – таких як підтверджувальне упередження, ефект фреймінгу тощо [26; 58],

- самокорекція – здатність усвідомлювати та виправляти власні помилки.

Однією з ключових ідей у концепції Діана Халперн є адаптивна функція критичного мислення. У сучасному світі, перенасиченому інформацією, фейками, маніпуляціями – здатність до критичної оцінки стає не просто інтелектуальною перевагою, а психологічним інструментом виживання**.**

У ситуаціях соціальної напруги, зокрема війни, дезінформаційних атак або моральної поляризації, критичне мислення відіграє роль когнітивного захисту**.** Воно дає змогу зберігати автономність суджень, уникати маніпуляцій і діяти відповідально та усвідомлено [4; 12; 58].

Таким чином, модель Діана Халперн поєднує когнітивні, емоційно-мотиваційні й поведінкові аспекти мислення, що дозволяє розглядати її як універсальну адаптаційну модель**,** здатну функціонувати в різних культурних, соціальних і екстремальних умовах.

Модель Річарда Пола і Лінди Елдер (R. Paul & L. Elder): етично-інтегративний підхід.

Один із найвпливовіших гуманістичних підходів до критичного мислення належить Річарду Полу (Richard Paul) та Лінді Елдер (Linda Elder) – провідним дослідникам Фонду критичного мислення (Foundation for Critical Thinking, США). Їхній підхід вирізняється глибокою етико-світоглядною основою і спрямований не лише на розвиток мисленнєвих умінь, а й на формування особистості з високим рівнем інтелектуальної чесності та етичної відповідальності [52; 69].

На відміну від суто когнітивних моделей, Річард Пол і Лінда Елдер наполягають, що критичне мислення – це передусім форма самоуправління

мисленням**,** що вимагає постійного самоспостереження, самокорекції та дисциплінованого застосування розумових стандартів.

Модель включає три взаємопов'язані компоненти:

1. ***Структурні елементи мислення (The Elements of Thought).*** Це дев'ять базових компонентів, які присутні у будь-якому акті мислення:

- мета (purpose),
- питання (questions),
- інформація (information),
- припущення (assumptions),
- концепти (concepts),
- інтерпретації та висновки (inferences and conclusions),
- точки зору (points of view),
- імплікації та наслідки (implications and consequences) [52; 69].

Розуміння цих елементів дозволяє людині аналізувати та коригувати власне мислення у складних ситуаціях.

2. ***Інтелектуальні стандарти (Intellectual Standards).*** Це універсальні критерії, за допомогою яких можна оцінити якість мислення:

- ясність (clarity)**,**
- точність (accuracy)**,**
- релевантність (relevance)**,**
- глибина (depth)**,**
- логічність (logic)**,**
- значущість (significance)**,**
- широта (breadth) [52].

Застосування цих стандартів сприяє об'єктивності мислення і захищає від помилкових висновків.

3. ***Інтелектуальні чесноти (Intellectual Virtues)*****. Річард** Пол і Лінда Елдер наголошують, що лише навички – недостатні. Потрібна також етична основа мислення, яку забезпечують:

- інтелектуальна скромність (humility) – визнання меж власних знань,

- інтелектуальна емпатія (empathy) – здатність зрозуміти погляди інших,

- інтелектуальна мужність (courage) – готовність поставити під сумнів звичні переконання,

- інтелектуальна наполегливість (perseverance) – витримка в пошуку істини,

- справедливість (fair-mindedness) – рівне ставлення до всіх позицій [52; 69].

Річард Пол і Лінда Елдер попереджають: без розвитку інтелектуального характеру критичне мислення може перетворитися на інструмент маніпуляції, цинізму чи риторичної вигоди. Вони вважають, що критичне мислення має бути пов’язане з турботою про істину, справедливість та доброчесність. Таким чином, їхній підхід поєднує аналітичну точність із моральною глибиною, що робить цю модель однією з найбільш етично інтегрованих та гуманістично орієнтованих у сучасній теорії критичного мислення [4; 12; 52].

Соціально-критичний підхід Стівена Брукфілда (S. Brookfield). Ще один важливий аспект – соціальний вимір критичного мислення. Стівен Брукфілд пропонує розглядати його як здатність протистояти ідеологічному тиску й домінантним наративам, особливо в освітньому та медіа-контекстах. У цьому сенсі критичне мислення є інструментом емансипації, який дозволяє виявляти приховані механізми влади, упередження й стереотипи [57].

В Україні найбільше поширення набули моделі, що об’єднують когнітивні та мотиваційні аспекти критичного мислення, такі як модель Пітера Фаріоне, Роберта Енніса та Річерда Поля з Ліндою Елдер. Це пояснюється тим, що вони не лише сприяють розвитку інтелектуальних навичок, а й формують необхідні моральні, етичні та соціальні установки, що є важливими для адаптації в складному та постійно змінюваному соціальному та інформаційному середовищі України.

Аналіз провідних моделей критичного мислення засвідчує, що це явище не зводиться виключно до логічного аналізу або раціональної аргументації. У сучасній науковій парадигмі критичне мислення постає як інтегрована психологічна структура, що об’єднує когнітивні навички, мотиваційні диспозиції, етичні орієнтири та метакогнітивний контроль. Кожна з розглянутих моделей: Пітера Фачіоне, Роберта Енніса, Діани Халперн, Річарда Пола й Лінди Елдер, Стівена Брукфілда – робить акцент на певному аспекті цього феномену, формуючи разом комплексне уявлення про природу й функції критичного мислення в сучасному соціокультурному контексті.

1.2. Особливості прояву критичного мислення в осіб середнього дорослого віку.

У межах нашого дослідження ми притримуємося періодизації дорослості, прийнятої в сучасній психологічній науці, згідно з якою середній дорослий вік охоплює приблизно 35–60 (65) років. Цей період визначається як етап відносної стабільності особистісної ідентичності, когнітивної зрілості та соціальної активності, що є підґрунтям для самореалізації та життєвої ефективності особистості [13; 28; 30].

Згідно з класифікацією, яка використовується у вітчизняній психології, правильним терміном є вікова періодизація, що передбачає поділ життя людини на етапи з урахуванням особливостей її психічного, когнітивного й соціального розвитку [14; 24; 33].

У працях О. М. Нікітіна зазначено, що в середньому дорослому віці відбувається посилення кристалізованого інтелекту, що ґрунтується на накопиченому досвіді, знаннях і культурній обізнаності, на відміну від флюїдного інтелекту, який дещо знижується [26]. І. Ф. Прокопенко додає, що для цього періоду характерна контекстуальність мислення – здатність враховувати соціальні, часові й моральні аспекти в процесі прийняття рішень [29]. А В. І. Ткаченко акцентує увагу на розвитку стратегічного мислення,

тобто здатності прогнозувати наслідки, оцінювати альтернативи й приймати зважені рішення – рис, які безпосередньо пов'язані з проявами критичного мислення [41].

Таким чином, середній дорослий вік, це не лише біологічний чи календарний етап, а психологічно значущий період, коли особистість має найбільший потенціал для прояву інтелектуальної самостійності, рефлексивності та відповідальності, що створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення.

У психологічній науці він розглядається як ключовий для процесів інтеграції життєвого досвіду, переосмислення життєвих цілей**,** а також активного когнітивного функціонування**,** що охоплює як операційний, так і рефлексивний аспекти мислення [14; 24; 33].

Основні психологічні характеристики середнього дорослого віку:

1. Когнітивна зрілість. Середній дорослий вік (приблизно 35–60 років) є періодом, у якому відбувається стабілізація когнітивних функцій, що формувалися протягом попередніх десятиліть. На цьому етапі, за свідченням численних досліджень, когнітивна сфера особистості не лише зберігає свій потенціал, а часто демонструє поглиблення якісних характеристик інтелектуальної діяльності [26; 29; 41].

Одним із ключових проявів когнітивної зрілості є зростання кристалізованого інтелекту – типу інтелекту, що формується на основі накопиченого досвіду, знань, соціокультурної обізнаності та професійної практики. На відміну від флюїдного інтелекту (гнучкості мислення, здатності до швидкої адаптації до нових завдань), який дещо знижується з віком, кристалізований інтелект стабільний або навіть посилюється у середньому дорослому віці [26; 55].

За даними О. М. Нікітіна, у цьому віковому періоді люди зазвичай демонструють високу здатність до узагальнення, міркування на основі логіки і досвіду, ефективне застосування евристик, а також аналітичне сприйняття

соціальних ситуацій [26]. Це створює основу для розвиненого критичного мислення, яке потребує саме здатності бачити цілісну картину, виявляти причинно-наслідкові зв’язки й оцінювати альтернативні рішення.

І. Ф. Прокопенко підкреслює, що когнітивна зрілість включає також системність і контекстуальність мислення – здатність особистості враховувати ширший соціальний, культурний і часовий контекст при прийнятті рішень, аналізі проблем або формуванні висновків [29]. Цей компонент є особливо важливим у кризових або нестабільних умовах, зокрема під час війни, коли людина повинна швидко адаптуватися до нової інформації та критично оцінювати її правдивість, безпечність і етичну виправданість.

В. І. Ткаченко, досліджуючи психологію особистості середнього дорослого віку, акцентує на зростанні стратегічного мислення, що проявляється у здатності прогнозувати наслідки, визначати пріоритети, оцінювати ризики й можливості – усе це тісно пов’язано з критичним мисленням як метакогнітивною діяльністю [41].

Таким чином, когнітивна зрілість у середньому дорослому віці створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення завдяки таким чинникам:

- накопиченому життєвому досвіду та знанням;
- зростанню рефлексивності та аналітичної глибини;
- системному і контекстуальному підходу до обробки інформації;
- формуванню здатності до довгострокового прогнозування і прийняття рішень на основі обґрунтованих міркувань.

Цей етап є важливим резервом когнітивного розвитку, який можна і варто активно підтримувати, особливо в умовах суспільної напруги, дезінформаційного тиску та психологічної нестабільності, пов’язаної з воєнними подіями [36].

2. Рефлексивність і самоаналіз. Однією з ключових психологічних характеристик середнього дорослого віку є зростання рівня рефлексивності – здатності особистості свідомо осмислювати власні думки, емоції, вчинки, життєві цілі та переконання. У цьому віковому періоді формується більш цілісне і стабільне уявлення про себе, що на рівні психології фіксується як стабілізація «Я-концепції» – системи самоусвідомлення особистості [14; 28; 30].

Г. С. Костюк наголошував, що доросла особистість дедалі частіше виявляє схильність до самоспостереження, самооцінки і самокритичності, які слугують не лише механізмами внутрішньої корекції поведінки, а й основою для усвідомленої регуляції когнітивних процесів [14]. Це прямо корелює з підвищенням відповідальності за власні рішення, що є ознакою особистісної зрілості і важливою передумовою для критичного мислення.

В. Ф. Петренко вказує, що саме у середньому дорослому віці відбувається посилення суб'єктивного контролю, а отже – й розвиток навичок цілеспрямованої внутрішньої рефлексії, завдяки якій особистість здатна виявляти власні когнітивні викривлення, сумніватися у спонтанних судженнях, відкрито розглядати альтернативи [28]. А Рибалка В. В. додає, що така когнітивно-рефлексивна активність має соціально-моральне підґрунтя, адже доросла людина схильна не лише до аналізу особистих думок, а й до осмислення їх впливу на інших – родину, колектив, суспільство [30].

Розвинена рефлексивність забезпечує формування метакогнітивного контролю – здатності відстежувати, оцінювати та коригувати власні розумові процеси в реальному часі. Це один із ключових механізмів ефективного критичного мислення, адже дає змогу людині:

- розпізнавати логічні помилки у власних міркуваннях,
- свідомо змінювати стратегії розв'язання проблем,
- адаптуватися до нових або суперечливих даних,

- уникати когнітивних упереджень, таких як ефект підтвердження чи фреймінг.

Роберт Енніс у своїй праці визначає рефлексивність як невід'ємну складову критичного мислення, яка дозволяє перейти від автоматичних суджень до осмислених рішень. На його думку, без усвідомленого самоконтролю мислення критичність як така втрачає глибину і перетворюється на механічну реакцію [53].

Проте Діана Халперн підкреслює, що рефлексивні навички тісно пов'язані з метапізнанням, тобто мисленням про мислення. Вона розглядає їх як когнітивну стратегію вищого рівня, без якої неможливе довготривале вдосконалення інтелектуальних навичок, зокрема в складних і невизначених обставинах, таких як війна чи інформаційне протистояння [58].

Таким чином, у середньому дорослому віці рефлексивність і самоаналіз стають не просто психологічними рисами, а необхідними інструментами особистісного розвитку й ефективного мислення. Їхня наявність: сприяє виробленню зважених суджень, знижує ризик прийняття рішень під впливом маніпуляцій або імпульсів, зміцнює етичну та соціальну відповідальність мислення, є необхідною умовою метакогнітивного самоуправління – ключової ознаки зрілого критичного мислення.

3. Підвищена емоційна стабільність. Середній дорослий вік вирізняється помітним зростанням рівня емоційної регуляції та психоемоційної стійкості, що відрізняє його від юності та молодого віку. За свідченням провідних психологів, саме в цей період людина здобуває досвід керування власними емоційними реакціями, зменшує схильність до афективної імпульсивності та частіше демонструє зваженість у поведінці й оцінках [28; 30; 41].

Згідно з дослідженнями В. Ф. Петренка, емоційна стабільність у середньому дорослому віці пов'язана зі сформованістю життєвих орієнтирів, стійкою «Я-концепцією» та розвитком інтелектуальної рефлексії, яка

дозволяє особистості об’єктивно оцінювати ситуації, уникати крайнощів у судженнях і приймати рішення, засновані не на емоціях, а на раціональних підставах [28]. Це, своєю чергою, створює сприятливий ґрунт для критичного мислення, яке неможливе без здатності контролювати афективні пориви та деструктивні когнітивні автоматизми.

За В. В. Рибалкою, емоційна стабільність дорослої особистості також виявляється у зменшенні конфліктності, зростанні толерантності до невизначеності та готовності приймати різні точки зору [30]. Така якість не лише полегшує міжособистісну взаємодію, а й сприяє розвитку інтелектуальних чеснот – особистісних диспозицій, які, за Річардом Полом і Ліндою Елдер, є фундаментом справжнього критичного мислення [52; 69].

Серед таких чеснот дослідники виокремлюють:

- емпатію – здатність зрозуміти позиції та досвід інших людей, навіть якщо вони суперечать власним поглядам;

- інтелектуальну скромність – усвідомлення меж власного знання й відкритість до навчання;

- емоційну витримку – здатність утримуватись від поспішних суджень під тиском афективних факторів;

- відкритість до альтернативних точок зору – як ознаку не лише етики мислення, а й аналітичної зрілості [52].

Річард Пол і Лінда Елдер акцентують, що інтелектуальна доброчесність і самоконтроль є такою ж важливою складовою критичного мислення, як і логічна аргументація або аналітична точність. За їхніми словами, без належного рівня емоційної регуляції мислення може стати упередженим, оборонним або навіть маніпулятивним [52].

Таким чином, емоційна стабільність у середньому дорослому віці є не лише характеристикою особистості, а й необхідною умовою для формування повноцінного, етично обґрунтованого критичного мислення. Вона дозволяє:

- знижувати вплив афекту на процес ухвалення рішень,

- залишатися раціональним у стресових ситуаціях (зокрема в умовах війни),

- формувати зрілі диспозиції мислення – чесність, гнучкість, терпимість, справедливість,

- приймати позицію рефлексивного аналізу замість афективного реагування.

4. Соціальна активність і відповідальність. Середній дорослий вік, це період максимальної соціальної включеності, коли особистість виконує одночасно декілька важливих ролей: професійну, сімейну, громадянську, комунікативну. У цей час люди активно залучені до трудової діяльності, приймають управлінські або сімейні рішення, беруть участь у житті громади, здійснюють наставницькі функції щодо молодших поколінь [28; 41].

За спостереженнями В. І. Ткаченка, дорослі середнього віку демонструють високий рівень соціальної відповідальності, що проявляється у прагненні діяти на користь інших, враховувати інтереси колективу, родини, суспільства при ухваленні рішень. Вони орієнтовані на довгострокові наслідки, моральні наслідки вчинків та прагнення бути прикладом для інших [41].

Ці чинники формують особливий тип мислення – етично вмотивоване критичне мислення, яке поєднує аналітичність і моральну рефлексію. Саме на необхідності такого підходу наполягають Річард Пол і Лінда Елдер, які розробили етико-інтегративну модель критичного мислення, засновану на переконанні, що без моральних чеснот критичне мислення ризикує стати інструментом маніпуляцій, цинізму або риторичних ігор [52; 69].

Річард Пол і Лінда Елдер підкреслюють, що критичне мислення без опори на етичні засади може становити загрозу, адже саме інтелектуальні чесноти надають цьому мисленню конструктивного і соціально значущого характеру [69].

До таких інтелектуальних чеснот, які мають розвиватися в соціально активних дорослих, належать:

- справедливість – здатність оцінювати ситуації незалежно від власних інтересів;

- інтелектуальна чесність – визнання правди, навіть якщо вона суперечить власним уявленням;

- відповідальність – готовність брати на себе наслідки власних рішень;

- емпатія – розуміння впливу власних дій на інших;

- етична саморегуляція – контроль не лише за формальною логікою мислення, а й за моральною допустимістю суджень [52; 56].

Таким чином, соціальна залученість у середньому дорослому віці не лише стимулює когнітивну активність, а й висуває високі вимоги до етичного виміру мислення**.** Людина, яка приймає рішення, що впливають на інших, зобов'язана мислити не лише логічно, а й гуманно, відповідально, відкрито. Саме така інтеграція інтелекту і етики забезпечує повноцінне, зріле критичне мислення, що відповідає реаліям сучасного світу – особливо в умовах соціальної напруги, війни та морального вибору.

5. Вразливість до стресових впливів. Незважаючи на те, що середній дорослий вік зазвичай характеризується підвищеною емоційною стабільністю, сформованою «Я-концепцією» та когнітивною зрілістю, особи у цьому віці не є повністю захищеними від деструктивного впливу зовнішніх кризових обставин. Особливо чутливим чинником стає стрес, викликаний екстремальними подіями – такими як війна, втрати близьких, переміщення, інформаційний хаос, економічна нестабільність і загроза особистій безпеці [3; 12].

У працях А. Горяїнова та А. Є. Конверського підкреслюється, що хронічний або надмірний стрес може призвести до суттєвих когнітивних порушень, зокрема:

- зниження здатності до концентрації уваги;

- погіршення короткотривалої пам’яті;

- порушення логічної послідовності міркувань;

- домінування імпульсивних або автоматичних суджень замість рефлексивного аналізу [3; 12].

Усе це знижує здатність до критичного мислення, яке передбачає не лише аналіз фактів, а й метакогнітивний контроль, самокорекцію та інтелектуальну чесність.

Діана Халперн також акцентує на тому, що в умовах тривожної нестабільності або постійного інформаційного тиску критичне мислення часто «збивається» під вагою емоційного перевантаження [58; 70]. Людина починає покладатися на евристики, стереотипи, прості схеми сприйняття, які можуть бути ефективними у короткотерміновій перспективі, але не відповідають завданням глибокого аналізу чи рефлексивного мислення.

Особливої уваги заслуговує вплив інформаційної війни – навмисного поширення дезінформації, фейків, маніпулятивних повідомлень, які націлені на емоційне розгойдування аудиторії, її деморалізацію чи розділення. У таких умовах дорослі особистості часто стають мішенню через їхню соціальну активність, громадянську залученість, високий рівень відповідальності за сім’ю чи колектив [21, 36].

Однак, за відсутності спеціальної підготовки або підтримки, саме ці особистості можуть потрапити у пастку когнітивної втоми, втрати орієнтирів, зниження здатності до критичної оцінки джерел інформації [3; 58].

Як показує Діана Халперн, у кризових ситуаціях емоційна перевантаженість часто супроводжується зниженням інтелектуальної гнучкості, через що люди схильні до бінарного мислення («чорне – біле»), ригідних суджень і зниження толерантності до альтернативних точок зору [58].

Таким чином, вразливість до стресу в умовах війни, це серйозний виклик для критичного мислення у середньому дорослому віці. Попри

сформовану емоційну та когнітивну стабільність, особистість стикається з такими ризиками як когнітивне виснаження, емоційна дестабілізація, втрачення раціонального мислення у потоці дезінформації, ослаблення диспозицій до критичного аналізу.

Це потребує цілеспрямованих заходів – психологічної підтримки, розвитку медіаграмотності, навчання когнітивному самозахисту, що дозволяє не лише зберігати, а й зміцнювати здатність до критичного мислення в умовах постійного стресового фону [5].

На думку Діани Халперн, здатність до критичного мислення особливо актуалізується в ситуаціях ризику, невизначеності та потреби в адаптації [58]. Середній дорослий вік, це саме той період, коли досвід, гнучкість мислення та стратегічне планування досягають оптимального балансу.

Більше того, Роберт Енніс наголошує на важливості диспозицій до критичного мислення – таких як чесність, відкритість, уважність, – які значною мірою формуються у зрілому віці як результат життєвого досвіду та професійного становлення [53].

Таким чином, можна зробити висновок, що середній дорослий вік, це оптимальний період для розвитку й прояву критичного мислення завдяки стабілізації особистісної структури, високому рівню когнітивної інтеграції, розвитку рефлексивності, соціальній відповідальності.

Проте в умовах війни ці ресурси можуть бути як активовані, так і виснажені, що вимагає особливої уваги до підтримки критичного мислення у представників цієї вікової групи – через психологічну стійкість, медіаграмотність, когнітивну безпеку та емоційне самозбереження.

1.3. Система чинників, які впливають на розвиток критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни.

Розвиток критичного мислення у середньому дорослому віці – складний, багатофакторний і динамічний процес. Війна радикально змінює психологічну, соціальну та когнітивну реальність людини, ставлячи її перед

необхідністю постійного аналізу нових загроз, морального вибору, протидії дезінформації та збереження внутрішньої цілісності. У таких умовах критичне мислення стає не лише когнітивною функцією, а й інструментом самозбереження, адаптації та захисту власної свідомості [3; 12; 25; 58].

На основі аналізу наукових джерел виділяються чотири основні групи чинників, які визначають рівень розвитку та функціонування критичного мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни:

1. Когнітивно-емоційні чинники

Ці чинники безпосередньо впливають на здатність особистості до аналізу, узагальнення, оцінки інформації та саморефлексії:

- *Стрес і емоційне виснаження* знижують рівень метакогнітивного контролю, викликають звуження мислення, схильність до спрощених суджень [13; 26; 61].

- *Рефлексивність та емоційна регуляція*, притаманні особам середнього дорослого віку, навпаки, сприяють формуванню збалансованих суджень, контролю за афективними реакціями та зниженню впливу когнітивних упереджень [14; 28; 58].

За Діаною Халперн, критичне мислення виконує адаптивну функцію в умовах емоційної нестабільності, допомагаючи уникати ірраціональних рішень та діяти свідомо [58].

2. Соціально-комунікативні чинники

Ці чинники пов’язані зі взаємодією особистості з соціальним і медіа-середовищем:

- *Медіаграмотність* як здатність аналізувати джерела, виявляти маніпулятивні повідомлення, критично оцінювати контент – є ключовою компетентністю в умовах інформаційної війни [16; 51; 63].

- *Соціальне оточення і громадянська активність* сприяють розвиткові відповідального критичного мислення, особливо якщо індивід виконує роль лідера думок або наставника [28; 41].

Річард Пол і Лінда Елдер підкреслюють, що соціальна залученість має поєднуватися з етикою мислення, оскільки без морального виміру критичне мислення може стати інструментом цинізму чи маніпуляції [52; 69].

3. Особистісно-мотиваційні чинники

Ця група чинників визначає глибинну мотивацію особистості до застосування критичного мислення.

Мотивація до збереження автономії мислення, прагнення до правди, внутрішня відповідальність – є основними диспозиціями, без яких критичне мислення не активується навіть за наявності знань [2, 53].

За Робертом Еннісом, критичне мислення є формою *рефлексивного вибору*, що передбачає постійну готовність переосмислювати власні переконання [53].

В умовах війни ця мотивація особливо посилюється, як реакція на потребу зберегти психічну цілісність, не піддаватися масовим емоційним впливам [28; 30; 52].

4. Освітньо-культурні чинники

Формальна освіта формує базові аналітичні навички, навчає логічної побудови суджень, розрізнення фактів і суджень, аргументації [3; 12; 41]. Розвинене культурне мислення дозволяє бачити ширший контекст, історичні паралелі, альтернативи до панівних інтерпретацій реальності.

Згідно з Річардом Полом і Ліндою Елдер, критичне мислення має бути інтегроване в культуру навчання, де формуються не лише когнітивні вміння, а й інтелектуальні чесноти – скромність, справедливість, емпатія [52; 69].

В умовах війни критичне мислення постає як одна з провідних адаптивних стратегій дорослої особистості. Воно не виникає спонтанно, а формується на перетині когнітивної зрілості, емоційної стійкості, особистісної рефлексивності, освітнього досвіду та соціальної відповідальності.

Систематизуємо систему чинників, що впливають на прояв критичного мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Система чинників, які впливають на рівень прояву критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни

Чинники	Характеристика	Приклади прояву
1	2	3
Когнітивно-емоційні	Визначають здатність особистості до аналітичного, усвідомленого, рефлексивного мислення; формуються під впливом внутрішнього стану та психоемоційної стабільності.	- Підвищена рефлексивність у зрілому віці; - Зниження когнітивної ефективності під впливом стресу; - Утримання від імпульсивних суджень у складних ситуаціях.
Соціально-комунікативні	Пов’язані зі взаємодією особистості з соціальним, медійним, інформаційним простором; визначають якість отриманої інформації та рівень її обробки.	- Здатність розпізнавати маніпулятивні повідомлення; - Критичне сприйняття інформації у ЗМІ та соцмережах; - Активна громадянська позиція та відповідальність у комунікації
Особистісно-мотиваційні	Відображають глибинну мотивацію особистості мислити незалежно, шукати правду, уникати упереджень і зберігати інтелектуальну автономію.	- Бажання переосмислювати переконання; - Опір тиску масової думки; - Усвідомлене прийняття рішень в умовах інформаційної нестабільності.
Освітньо-культурні	Стосуються рівня формальної та неформальної освіти, розвитку логічного мислення, загальнокультурної підготовки та доступу до якісної інформації.	- Вміння аргументувати власну позицію; - Здатність до логічного аналізу текстів та джерел; - Інтеграція етичних принципів у процес мислення.

Усі описані групи чинників, когнітивно-емоційні, соціально-комунікативні, особистісно-мотиваційні та освітньо-культурні, – взаємодіють між собою в реальному досвіді людини, створюючи або сприятливі, або обмежувальні умови для реалізації критичного мислення. У такому багатофакторному середовищі критичне мислення є не лише інтелектуальною навичкою, а життєво необхідним ресурсом для збереження автономності, психологічної безпеки та соціальної відповідальності в умовах воєнної нестабільності.

В умовах війни особи середнього дорослого віку демонструють не лише підвищену соціальну активність та відповідальність, а й стають мішенню інтенсивного психологічного й інформаційного впливу. Особливу увагу в цьому контексті заслуговують такі чинники, як ***тривожність, емоційний інтелект*** та ***рефлексивність***, що прямо чи опосередковано впливають на здатність до критичного мислення.

Тривожність в умовах війни є загальною емоційною реакцією на загрозу життю, безпеку сім'ї, стабільність життєвих орієнтирів. У роботах Г.С. Костюка й О.М. Нікітіна тривожність розглядається як фактор, що підриває стабільність когнітивних процесів, призводить до поверховості мислення, уникнення складних аналітичних дій, підвищеної обережності у судженнях [14; 26].

Особливу небезпеку становить хронічна тривожність, яка, за Діаною Халперн, спричиняє порушення логічної послідовності міркувань, домінування катастрофічних сценаріїв і мислення типу «все або нічого» [58]. Це безпосередньо загрожує критичному мисленню, яке вимагає когнітивної рівноваги, відкритості до складних питань, готовності аналізувати суперечливу інформацію.

У осіб середнього дорослого віку, незважаючи на загальну емоційну стабільність, тривожність

- знижує відкритість до альтернативних думок і небажання «вийти за рамки відомого»;

- викликає уникнення аналітичних завдань, які потребують ментального напруження;

- активізує захисні психологічні механізми – заперечення, витіснення, ірраціоналізацію;

- звужує когнітивне поле аналізу – особа зосереджується лише на негайних і зрозумілих висновках, уникаючи складних або невизначених роздумів.

Особливо вираженим цей ефект стає в інформаційному середовищі, переповненому негативом і загрозами, коли знижується довіра до раціональних аргументів, а перевага віддається емоційному контенту [16; 51].

У осіб середнього дорослого віку, які зазвичай характеризуються стабільним емоційним фоном і рефлексивністю, воєнна тривожність здатна порушити ці ресурси. Це призводить до тимчасового або тривалого зниження рівня критичного мислення, що вимагає цілеспрямованої підтримки. Зокрема, через психологічну допомогу, розвиток стресостійкості, роботу з медіаконтентом, формування навичок емоційної саморегуляції [22].

Взаємозв'язок критичного мислення та *емоційного інтелекту* в сучасній психології трактується як інтеграція когнітивних і емоційно-регулятивних механізмів, що забезпечують усвідомлене, зважене й адаптивне ухвалення рішень. Критичне мислення орієнтоване на аналіз і оцінку інформації, виявлення логічних помилок та упереджень, тоді як емоційний інтелект пов'язаний зі здатністю розпізнавати власні та чужі емоції, керувати емоційними реакціями й ураховувати емоційний контекст ситуації [2; 68]. Діана Халперн підкреслює, що без регуляції афективних станів ефективне критичне мислення ускладнюється, адже інтенсивні емоції можуть звужувати пізнавальні процеси, посилювати когнітивні викривлення та знижувати рівень раціонального аналізу [58].

Представники концепції емоційного інтелекту Пітер Саловей і Джон Майєр зазначають, що усвідомлення та контроль емоцій створюють підґрунтя для більш гнучкого, зваженого й об'єктивного мислення. Розвинений емоційний інтелект допомагає відокремлювати фактичну інформацію від емоційних оцінок, зменшувати вплив імпульсивних реакцій і ефективніше аналізувати складні або суперечливі ситуації. У цьому сенсі емоційний інтелект виступає внутрішнім ресурсом, який підтримує критичне мислення та сприяє збереженню когнітивної ясності навіть за умов підвищеного стресу, тривоги чи емоційного напруження [66].

Водночас Річард Пол і Лінда Елдер наголошують, що критичне мислення не обмежується лише логічними операціями, а передбачає розвиток інтелектуальних чеснот, таких як емпатія, інтелектуальна скромність, емоційна врівноваженість і відкритість до альтернативних поглядів [52; 69]. Зазначені характеристики тісно пов'язані зі структурними компонентами емоційного інтелекту.

Рефлексивність у межах сучасної психологічної науки трактується як важлива передумова формування критичного мислення, оскільки саме вона забезпечує здатність особистості усвідомлено відстежувати, аналізувати й коригувати власні пізнавальні дії [4; 10].

Роберт Енніс розглядає рефлексивність як необхідну складову критичного мислення, яка дає змогу виходити за межі поверхневого сприйняття інформації та переходити до усвідомленого інтелектуального вибору. На його думку, саме рефлексивне ставлення до власних міркувань забезпечує готовність сумніватися у власних висновках, переоцінювати позиції та розглядати альтернативні підходи. За відсутності розвиненої рефлексивності критичне мислення може втрачати змістовну глибину й зводитися до формального аналізу аргументів без належного самоконтролю та усвідомлення використовуваних когнітивних стратегій [53].

Діана Халперн акцентує увагу на тісному зв'язку рефлексивності з метакогнітивними процесами, які забезпечують контроль за мисленням у складних, невизначених і стресових ситуаціях. Вона зазначає, що вміння осмислювати власні думки, емоційні реакції та способи ухвалення рішень є необхідною умовою ефективного критичного мислення. Рефлексивність допомагає людині своєчасно помічати вплив емоцій, стереотипів чи зовнішнього тиску на судження та коригувати їх, зберігаючи раціональність і логічну послідовність мисленнєвого процесу [58].

У сучасних працях українських науковців рефлексивність трактується як значуща когнітивна та метакогнітивна здатність, що створює умови для

розвитку критичного мислення. Зокрема, у дослідженнях Юрія Горбенка та його колег акцентується на наявності взаємозв’язку між рівнем рефлексивності та критичністю мислення особистості, що підкреслює роль рефлексивної компетентності у свідомому оцінюванні інформації, аналізі власних міркувань і формуванні аргументованих суджень у сучасному інформаційному просторі [4].

В інших наукових роботах рефлексивність описується як процес осмислення, який передбачає перегляд усталених уявлень і стереотипів та стимулює пошук альтернативних рішень, що є важливою складовою критичного мислення [22; 45]. Також у публікаціях Тамари Денисовець обґрунтовується, що включення рефлексивних практик у професійну підготовку сприяє не лише зростанню самосвідомості, а й розвитку здатності аналізувати, оцінювати та переосмислювати власні судження в умовах підвищеної складності та невизначеності [6].

РОЗДІЛ 2
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ОСІБ СЕРЕДНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ В УМОВАХ

2.1. Методики та процедура дослідження рівня розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни

З метою поглибленого аналізу теоретичних положень та визначення особливостей розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку було проведено емпіричне дослідження.

Емпіричне дослідження проходить у ***три етапи***.

На першому етапі дослідження були підібрані методики для визначення особливостей розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку.

На другому етапі було проведено тестування осіб середнього дорослого віку.

На третьому етапі була проведена обробка та аналіз результатів дослідження рівня розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку.

Мета емпіричного дослідження – встановити рівень розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни та визначити чинники, які впливають на рівень прояву даного психологічного феномену.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Встановити рівень розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку.

2. Визначити систему чинників, які впливають на рівень розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку.

3. Встановити зв’язок між рівнем розвитку критичного мислення та чинниками, які впливають на його прояв у осіб середнього дорослого віку.

Проаналізувавши ***методичний інструментарій***, для нашого дослідження ми обрали ряд методик, які найбільш ефективно дають можливість встановити рівень розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку та визначити чинники, які впливають на рівень його розвитку (додаток А) [1; 2; 11; 34; 40].

Так, для ***виконання першого завдання (встановити рівень розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни)*** нами було обрано *тест критичності мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко)*.

Опитувальник критичності мислення Л. Старкі в адаптації О. Луценко є психодіагностичною методикою, спрямованою на оцінку рівня сформованості критичного мислення як інтегральної когнітивно-особистісної характеристики особистості. У межах даної методики критичне мислення розглядається як здатність індивіда аналізувати інформацію, ставити під сумнів її достовірність, перевіряти джерела, виявляти логічні помилки, протидіяти маніпулятивним впливам та приймати обґрунтовані рішення [20; 71].

Структура методики є чітко організованою та логічно вибудуваною. Опитувальник складається з низки тверджень, що відображають основні компоненти критичного мислення, зокрема здатність до аналізу аргументів, рефлексії, відокремлення фактів від оціночних суджень, рівень довіри до авторитетних джерел, схильність до самостійного формування позиції та готовність переглядати власні переконання [2; 20].

Інструкція до проведення тестування є стандартизованою та доступною для розуміння. Респонденту пропонується уважно ознайомитися з кожним твердженням і обрати правильну на його думку відповідь. Опитувальник містить 27 запитань та чотири варіанти відповіді на кожне з них.

На виконання відводиться 30 хвилин. Якщо респонденту не вистачає цього часу, то завдання, що залишилися без відповіді, вважаються не виконаними. Важливою умовою проведення дослідження є забезпечення

спокійної обстановки та мінімізація зовнішніх чинників, які можуть відволікати увагу респондента.

Інтерпретація результатів здійснюється шляхом співвіднесення отриманих балів із нормативними показниками, запропонованими в адаптації О. Луценко. Дуже високі результати свідчать про високий рівень розвитку критичного мислення. У таких осіб добре сформовані логічний аналіз, індуктивне та дедуктивне мислення, рефлексія, а також здатність усвідомлювати й контролювати емоційні чинники, що можуть впливати на процес ухвалення рішень. Вони здатні до глибокого та всебічного аналізу інформації, самостійного формулювання обґрунтованих висновків і відповідального ставлення до власних суджень [2; 20].

Високі показники тесту вказують на наявність більшості навичок критичного мислення (приблизно 80–90%). Такі респонденти зазвичай володіють розвиненим логічним мисленням, уміють використовувати індукцію та дедукцію, аналізувати аргументи, зіставляти альтернативні точки зору та зважено оцінювати інформацію. Контроль емоційного впливу є достатньо сформованим, що забезпечує відносну стабільність суджень у різних життєвих і професійних ситуаціях.

Середні результати свідчать про часткову сформованість критичного мислення (приблизно 30–70%). У таких осіб навички логічного аналізу та застосування індуктивних і дедуктивних міркувань проявляються непослідовно та значною мірою залежать від ситуаційних і емоційних чинників. Критичний аналіз можливий, однак не завжди є достатньо глибоким і системним, що може призводити до окремих неточностей у судженнях і висновках.

Низькі показники тесту свідчать про недостатній рівень розвитку навичок критичного мислення (менше 30%). Для таких респондентів характерне поверхневе сприймання інформації, труднощі в логічному аналізі та перевірці аргументів, а також значний вплив емоцій і зовнішніх

авторитетів на процес прийняття рішень. Це може призводити до помилкових або непродуманих рішень у професійній діяльності та повсякденному житті.

Дуже низькі результати вказують на здатність ефективно виконувати лише 10–20% завдань, що потребують застосування критичного мислення. У таких випадках спостерігається виражена залежність від зовнішніх оцінок і готових суджень, труднощі у самостійному аналізі ситуацій та низький рівень рефлексії. Отримані результати є підставою для рекомендацій щодо цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування базових навичок критичного мислення.

Опитувальник критичності мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко) рекомендований для використання зі старшими підлітками, студентами та дорослими [2; 20].

З метою ***виконання другого завдання (визначити чинники, які впливають на рівень розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни)*** нами було підібрано три опитувальника (додаток А):

- шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Спілбергера [1; 11; 40];
- методика визначення рівня рефлексивності [2];
- тест на емоційний інтелект (EQ) Н. Холла [2].

Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Спілбергера є однією з найбільш відомих і науково обґрунтованих психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення тривожності. Вона дає змогу диференційовано оцінити як поточний емоційний стан тривоги, зумовлений конкретною ситуацією, так і стійку особистісну схильність до тривожних переживань. Методика базується на концепції тривожності, що розроблена Чарльзом Спілбергером [1; 11].

Опитувальник має чітко стандартизовану структуру та складається з двох окремих шкал. Перша шкала спрямована на вимірювання реактивної

тривожності й містить 20 тверджень, що відображають актуальний емоційний стан респондента на момент обстеження. Друга шкала також включає 20 тверджень і призначена для оцінки рівня особистісної тривожності як стійкої особливості реагування. Загальна кількість пунктів методики становить 40 тверджень [1; 11].

Інструкція до опитувальника є простою та зрозумілою. Респонденту пропонується уважно прочитати кожне твердження та обрати варіант відповіді відповідно до ступеня згоди або частоти прояву описаного стану. Під час заповнення шкали реактивної тривожності акцент робиться на поточному самопочутті, тоді як шкала особистісної тривожності передбачає оцінку звичного емоційного реагування. Наголошується на необхідності щирих відповідей.

Методика може застосовуватися як в індивідуальній, так і в груповій формі. Час виконання опитувальника зазвичай становить 10–15 хвилин, що робить його зручним для використання в навчальній, консультативній, клінічній та науково-дослідницькій практиці.

Інтерпретація результатів здійснюється окремо за кожною шкалою шляхом підрахунку сумарних балів і порівняння їх із нормативними показниками. Виділяють низький, середній і високий рівні реактивної та особистісної тривожності. Низькі показники свідчать про емоційну стабільність, середні – про адекватне реагування на стресові ситуації, а високі – про підвищене напруження або стійку схильність до тривожних переживань.

Загалом шкала Ч. Спілбергера є валідним і надійним інструментом комплексної оцінки тривожності. Її чітка структура, доступна інструкція та зрозуміла система інтерпретації результатів забезпечують широке застосування методики в психологічній практиці, освіті та наукових дослідженнях [1; 11; 40].

Методика визначення рівня рефлексивності є психодіагностичним засобом, призначеним для вивчення рефлексивності як значущої когнітивно-особистісної характеристики. У межах даної методики рефлексивність розглядається як здатність людини усвідомлювати власні психічні стани, поведінкові прояви та мотиви, а також аналізувати їх з огляду на попередній досвід, поточну діяльність і перспективи подальшого розвитку [10].

Структура опитувальника є чітко стандартизованою та логічно впорядкованою. Методика містить 27 тверджень, які охоплюють ключові аспекти рефлексивної діяльності, зокрема схильність до самоаналізу, осмислення власних дій і вчинків, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків поведінки, а також здатність до розуміння внутрішніх психічних процесів. Респонденту пропонується оцінити ступінь згоди з кожним твердженням відповідно до інтенсивності прояву описаних характеристик [10].

В опитувальнику відповіді респондентів оцінюються за семибальною шкалою. Підрахунок результатів здійснюється шляхом сумування балів за всіма твердженнями з урахуванням їхнього типу. Бали за прямі твердження (1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25) враховуються відповідно до обраних відповідей, тоді як у зворотних твердженнях (2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27) застосовується інверсія шкали відповідей (1→7, 2→6, 3→5, 4→4, 5→3, 6→2, 7→1). Отримані значення підсумовуються, що дозволяє визначити низький, середній або високий рівень рефлексивності. Низькі результати свідчать про недостатню вираженість здатності до самоаналізу, тоді як високі – про сформовану схильність до самоспостереження, аналізу та усвідомленого регулювання власної поведінки [10].

Поряд із загальним показником можливе окреме обчислення результатів за чотирма шкалами (табл. 2.1), які відображають різні аспекти рефлексії: ретроспективна рефлексія діяльності (1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27), ситуативна

рефлексія (2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26), проспективна рефлексія (3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20) та соціальна рефлексія (8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26). Підрахунок балів за кожною шкалою здійснюється за аналогічним принципом із урахуванням прямого та зворотного кодування тверджень, після чого визначається відповідний частковий показник [4; 6; 10].

Загалом методика визначення рівня рефлексивності є ефективним психодіагностичним інструментом та широко застосовується в дослідженнях особистісного розвитку, професійної діяльності та психологічного супроводу різних груп респондентів.

Таблиця 2.1

Шкали методики визначення рівня рефлексивності та їх психологічний зміст

Шкала	Психологічний зміст
Ретроспективна рефлексія діяльності	Відображає здатність особистості аналізувати власну минулу діяльність, оцінювати її результати, причини успіхів і помилок, а також робити висновки з попереднього досвіду для подальшої корекції поведінки та діяльності.
Ситуативна рефлексія	Характеризує усвідомлення та контроль власних дій, думок і емоцій у процесі поточної діяльності, здатність оцінювати відповідність поведінки конкретній ситуації та оперативно коригувати її.
Проспективна рефлексія	Відображає здатність до прогнозування майбутньої діяльності, планування дій, передбачення можливих наслідків власних рішень і поведінки, а також усвідомлене визначення цілей і шляхів їх досягнення.
Соціальна рефлексія	Характеризує здатність аналізувати міжособистісну взаємодію, усвідомлювати власну роль у спілкуванні, розуміти позиції та очікування інших людей, а також оцінювати вплив власної поведінки на соціальні відносини.

Тест на емоційний інтелект (EQ) Н. Холла є психодіагностичною методикою, спрямованою на оцінку рівня розвитку емоційного інтелекту, який розглядається як здатність усвідомлювати й регулювати власні емоції та

емоції інших людей і використовувати емоційну інформацію в міжособистісній та професійній взаємодії [2; 68].

Опитувальник складається з 30 тверджень**,** з якими респонденту пропонується висловити ступінь згоди або незгоди відповідно до власного досвіду та типових емоційних і поведінкових реакцій [2].

Інструкція до тесту є чіткою та зрозумілою: респонденту пропонується уважно ознайомитися з твердженнями й обрати відповіді, що найбільше відповідають його звичному способу реагування, з акцентом на щирість і відсутність правильних або неправильних варіантів.

Методика може проводитися як індивідуально, так і в групі. Час виконання тесту зазвичай становить 10–15 хвилин**,** що робить його зручним для використання в навчальній, консультативній та тренінговій практиці.

Структура методики включає п’ять основних шкал (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Шкали методики оцінки емоційного інтелекту Н. Холла та їх психологічний зміст

Шкала	Психологічний зміст
Емоційна обізнаність	Відображає здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани, розпізнавати та диференціювати емоції, а також розуміти причини їх виникнення та вплив на поведінку й діяльність.
Управління власними емоціями	Характеризує здатність контролювати та регулювати власні емоційні реакції, знижувати інтенсивність негативних переживань і підтримувати емоційну рівновагу в різних життєвих ситуаціях.
Самомотивація	Відображає здатність використовувати емоції як ресурс для досягнення цілей, підтримання внутрішньої активності, наполегливості та спрямованості на результат, зокрема в умовах труднощів або стресу.
Емпатія	Характеризує здатність розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їм, адекватно реагувати на емоційні прояви оточення та враховувати емоції інших у міжособистісній взаємодії.
Управління емоціями інших людей	Відображає здатність впливати на емоційні стани інших людей, регулювати емоційну атмосферу в спілкуванні,

	підтримувати, заспокоювати або мотивувати співрозмовників відповідно до ситуації.

Обробка результатів передбачає підрахунок балів за кожною шкалою та визначення загального показника емоційного інтелекту. Інтерпретація результатів здійснюється шляхом виділення низького, середнього або високого рівня розвитку як окремих компонентів EQ, так і емоційного інтелекту загалом [2].

Тест Н. Холла є валідним і практично орієнтованим інструментом психологічної діагностики, що дозволяє комплексно оцінити емоційну сферу особистості та використовується в дослідженнях, психологічному супроводі й програмах розвитку емоційної компетентності [2].

У психологічному дослідженні взяли участь 31 особа середнього дорослого віку. Характеристика вибірки представлена у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Характеристика вибірки

Критерій	**Підкритерій**	**%**
Стать	Чоловіки	48,4
	Жінки	51,6
Вік	35 - 40	38,7
	41 - 45	25,8
	46 - 50	6,5
	51 - 55	22,6
	56 - 60	6,5
Освіта	середня	3,2
	середня спеціальна	19,4
	вища	77,4
Статус	військовий	38,7
	цивільний	61,3

Дослідження проводилося в дистанційному форматі з використанням платформи Google Forms, що забезпечило зручність участі для респондентів, а також стандартизовані умови збору емпіричних даних.

Учасниками дослідження стали педагогічні працівники Поправської гімназії, студенти Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а також військовослужбовці одного з підрозділів, що

виконує службово-бойові завдання на Сумському напрямку. До вибірки також увійшли працівники Служби судової охорони.

Такий склад вибірки дозволив залучити осіб із різним професійним досвідом і специфікою діяльності, що створило належні умови для комплексного аналізу психологічних показників та підвищило інформативність і практичну цінність результатів дослідження.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей рівня розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни та чинників, які впливають на даний феномен

Дослідження особливостей розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку передбачало опитування, спрямованого на виконання двох завдань, які дозволяють встановити рівень розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку та визначити чинники, які впливають на її розвиток в осіб середнього дорослого віку.

Розпочнемо ***з встановлення рівня розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку.***

Аналіз рівня розвитку критичного мислення проводиться на основі даних отриманих після проходження респондентами тесту критичності мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко) [2].

За результатами тестування критичності мислення за методикою Л. Старкі, проведеного на вибірці з 31 респондента, встановлено, що переважна більшість досліджуваних має середній та високий рівні розвитку критичного мислення (рис. 2.1).

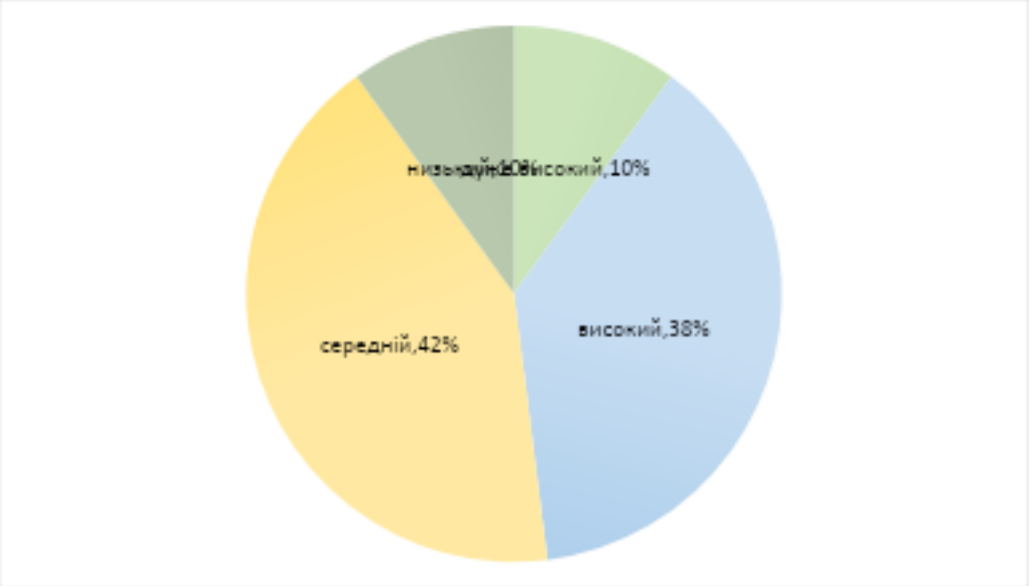


Рис. 2.1. Рівень розвитку критичності мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни Л. Старкі (адаптація О. Луценко)

Зокрема, середній рівень виявлено у 13 осіб, що становить 42% вибірки, високий рівень – у 12 осіб (38%), дуже високий рівень – у 3 осіб (10%). Низький рівень критичності мислення також зафіксовано у 3 респондентів, що відповідає 10% вибірки. Отримані результати свідчать про загалом достатню сформованість умінь логічного аналізу, оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень у досліджуваній групі, водночас наявність осіб із низьким рівнем критичності вказує на потребу подальшого цілеспрямованого розвитку цієї когнітивної якості.

Аналіз результатів за статтю виявив певні відмінності у рівнях критичності мислення (рис. 2.2). Серед жінок переважають високий та дуже високий рівні: високий рівень виявлено у 38% жінок, дуже високий – у 18%, що разом становить більшу частину жіночої підвибірки; середній рівень зафіксовано у 38% жінок, низький – лише в 6% респонденток. Це свідчить про виражену здатність жінок до рефлексивного аналізу інформації, усвідомлення власних суджень і контролю когнітивних та емоційних чинників мислення.

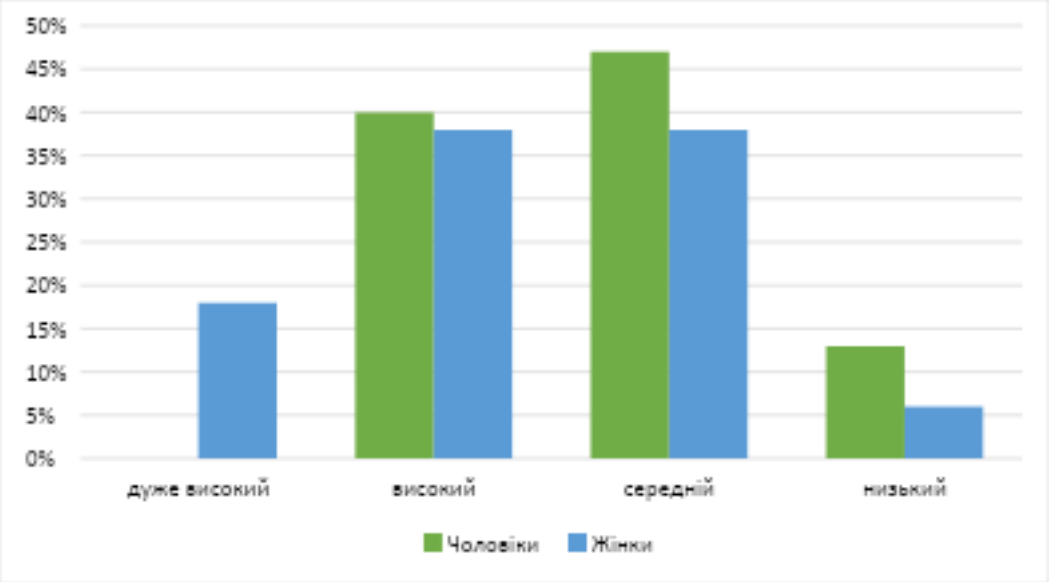


Рис. 2.2. Рівень розвитку критичності мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни за статтю

Серед чоловіків домінує середній рівень критичності мислення, який зафіксовано у 47% респондентів; високий рівень виявлено у 40% чоловіків, низький – у 13%. Дуже високий рівень у чоловічій частині вибірки не зафіксовано, що може свідчити про достатній, проте менш стабільний характер розвитку критичного мислення порівняно з жінками.

Порівняльний аналіз результатів за професійним статусом також засвідчив наявність відмінностей між цивільними та військовими респондентами (рис.2.3). Серед цивільних осіб переважають високий та дуже високий рівні критичності мислення: високий рівень виявлено у 42% осіб, дуже високий – у 16%, середній – у 37%, низький рівень – у 5% осіб. Такі результати можуть бути пов’язані з особливостями цивільної професійної діяльності, що передбачає більшу автономність мислення та необхідність самостійного аналізу інформації [3; 21].

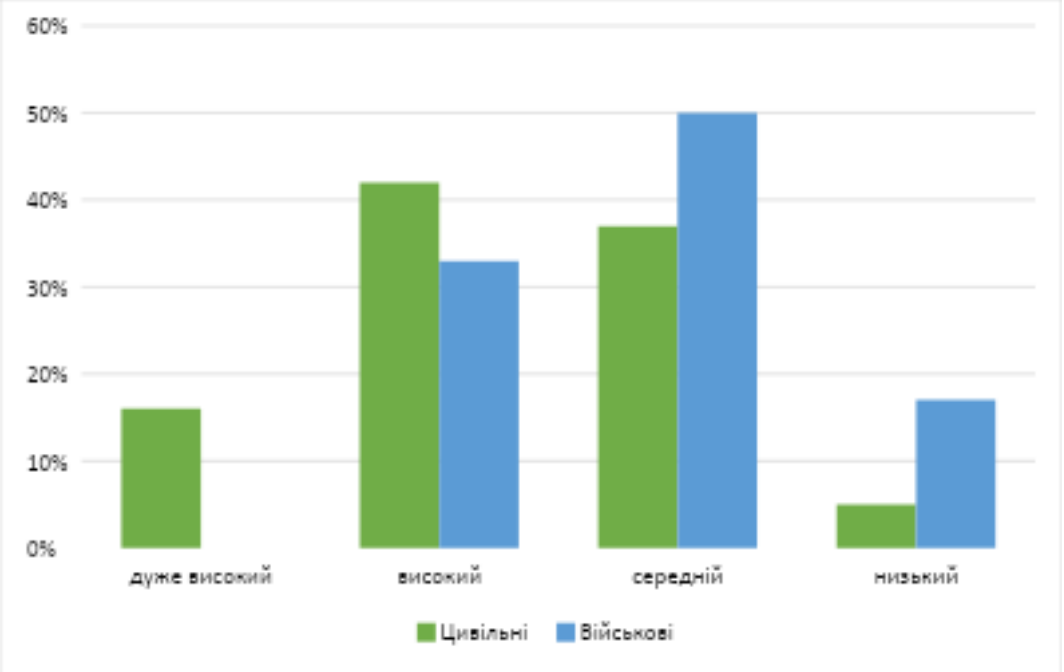


Рис. 2.3. Рівень розвитку критичності мислення у осіб середнього дорослого віку в умовах війни за статусом

Серед військовослужбовців домінує середній рівень критичності мислення – 50% осіб, високий рівень виявлено у 33% респондентів, низький – у 17%, тоді як дуже високий рівень у цій групі відсутній. Подібний розподіл може пояснюватися специфікою військової діяльності, що характеризується регламентованістю дій, ієрархічною структурою та орієнтацією на виконання наказів, що певною мірою обмежує прояв автономної критичної рефлексії [31].

Таким чином, результати дослідження свідчать, що вищі показники критичності мислення частіше притаманні жінкам і цивільним респондентам, тоді як чоловіки та військовослужбовці переважно демонструють середній рівень розвитку цієї якості.

Наступний крок – ***аналіз чинників, які впливають на рівень розвитку критичного мислення у осіб середнього дорослого віку*** таких як: рівень тривожності, рівень рефлексивності, рівень розвитку емоційного інтелекту.

Досліджуючи *рівень тривожності* у осіб середнього дорослого віку в умовах війни ми отримали наступні результати.

За результатами дослідження рівня тривожності за методикою Ч. Спілберга встановлено особливості прояву як реактивної (ситуативної), так і особистісної тривожності у досліджуваній вибірці [1; 11]. Аналіз отриманих даних свідчить про переважання середнього рівня тривожності, що в цілому вказує на відносно адаптивний емоційний стан більшості респондентів.

Щодо реактивної тривожності, яка відображає емоційний стан особистості в конкретній ситуації «тут і тепер», встановлено, що середній рівень притаманний 58% респондентів (рис. 2.4). Це свідчить про помірну емоційну напруженість, адекватну ситуаційним вимогам, та здатність більшості досліджуваних контролювати свої емоційні реакції в актуальних умовах. Високий рівень реактивної тривожності зафіксовано у 29% осіб, що може вказувати на підвищену емоційну збудливість, внутрішню напругу, схильність до переживання тривоги в умовах стресу або невизначеності. Низький рівень реактивної тривожності виявлено у 13% респондентів, що свідчить про емоційну стабільність та відносну стійкість до ситуативних стресових чинників.

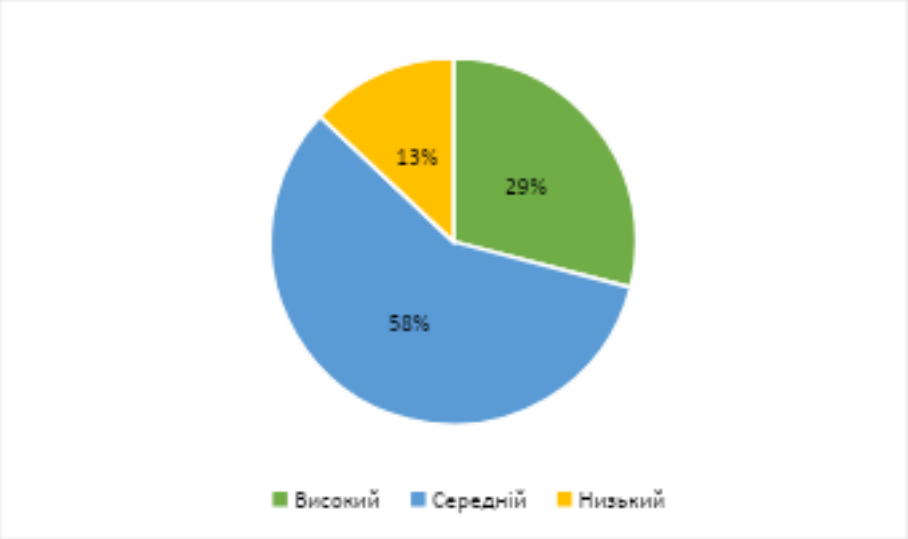


Рис. 2.4. Рівень реактивної (ситуативної) тривожності у осіб середнього дорослого віку в умовах війни

Аналіз особистісної тривожності, яка відображає стійку індивідуальну схильність до переживання тривоги, показав, що середній рівень характерний

для 55% досліджуваних (рис.2.5). Такий результат свідчить про наявність помірної тривожності як риси особистості, що зазвичай не перешкоджає повсякденному функціонуванню та може виконувати адаптивну, мобілізуючу функцію. Високий рівень особистісної тривожності виявлено у 29% респондентів, що вказує на схильність до частого переживання напруження, занепокоєння та очікування негативних подій незалежно від об'єктивних обставин. Низький рівень особистісної тривожності зафіксовано у 16% осіб, що свідчить про емоційну врівноваженість, упевненість у собі та відносну психологічну стійкість.

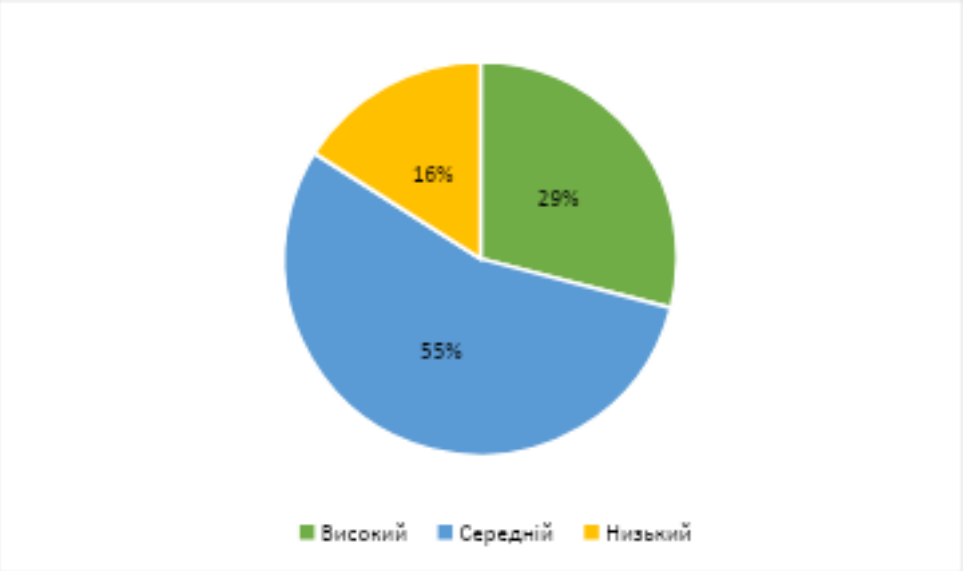


Рис. 2.5. Рівень особистісної тривожності у осіб середнього дорослого віку в умовах війни

За результатами дослідження *рівня рефлексивності* встановлено, що у досліджуваній вибірці переважає середній рівень рефлексивності, який зафіксовано у 71% респондентів, тоді як низький рівень виявлено у 29% досліджуваних (рис. 2.6). Високий рівень рефлексивності у вибірці не представлений.

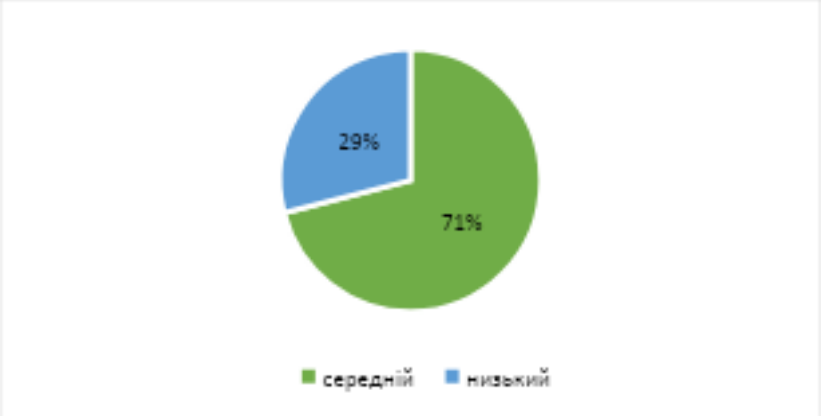


Рис. 2.6. Рівень рефлексивності у осіб середнього дорослого віку в умовах війни

Переважання середнього рівня рефлексивності свідчить про наявність у більшості респондентів помірно сформованої здатності до усвідомлення та аналізу власної діяльності, думок і переживань. Такі особи здатні до рефлексії власних дій і рішень, однак ця здатність має переважно ситуативний характер і актуалізується залежно від значущості ситуації, рівня емоційної напруги або зовнішніх вимог. У повсякденній діяльності рефлексивні процеси можуть проявлятися вибірково та не завжди використовуються як стійкий механізм саморегуляції [2].

Наявність низького рівня рефлексивності у майже третини респондентів (29%) вказує на обмежену схильність до самоаналізу, труднощі в усвідомленні причин власної поведінки, оцінюванні результатів діяльності та прогнозуванні її наслідків. Для таких осіб характерна орієнтація переважно на зовнішні обставини та вимоги, що може ускладнювати процеси саморегуляції, прийняття зважених рішень і корекції власної поведінки [2].

Відсутність респондентів із високим рівнем рефлексивності може свідчити про недостатню сформованість глибоких рефлексивних механізмів у вибірці в цілому, що є важливим показником для подальшої психологічної роботи. Це вказує на доцільність цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь, зокрема навичок аналізу власного досвіду, усвідомлення мотивів діяльності, прогнозування наслідків дій і рефлексії міжособистісної взаємодії.

З урахуванням переважання середнього рівня рефлексивності доцільним є сприяння більш усвідомленому та систематичному використанню рефлексії в процесі діяльності. Ефективними можуть бути прості рефлексивні практики, спрямовані на аналіз власних дій, рішень і переживань, а також на усвідомлення причин досягнутих результатів.

Враховуючи наявність респондентів із низьким рівнем рефлексивності, доцільно застосовувати елементарні психоедукаційні заходи, спрямовані на формування навичок самоаналізу та усвідомлення зв'язку між власними думками, емоціями й поведінкою. Такі заходи можуть мати підтримувальний характер і сприяти підвищенню рівня саморегуляції.

За результатами дослідження *емоційного інтелекту* за методикою Н. Холла встановлено, що в досліджуваній вибірці переважають низький та середній рівні загального емоційного інтелекту, тоді як високий рівень має поодинокий характер (рис.2.7). Зокрема, середній рівень загального емоційного інтелекту виявлено у 52% респондентів, низький рівень – у 45%, тоді як високий рівень зафіксовано лише у 3% досліджуваних. Такий розподіл свідчить про те, що для більшості респондентів характерна недостатня інтегрованість емоційних компетенцій, що може ускладнювати ефективну емоційну саморегуляцію та міжособистісну взаємодію [2].

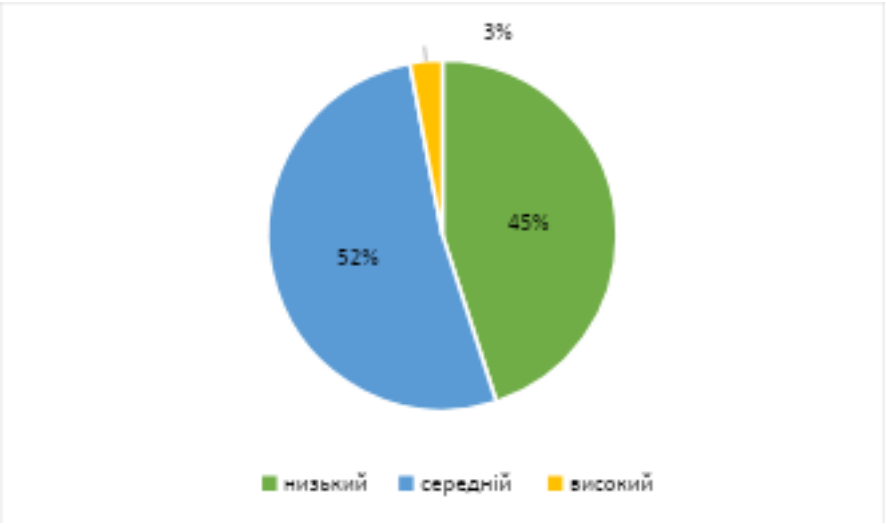


Рис. 2.7. Рівень емоційного інтелекту в осіб середнього дорослого віку в умовах війни

Аналіз шкали емоційної обізнаності показав, що майже половина досліджуваних (48%) має низький рівень розвитку здатності усвідомлювати власні емоційні стани, ще 39% демонструють середній рівень і лише 13% – високий. Це свідчить про поширені труднощі в розпізнаванні та диференціації власних емоцій, а також обмежене розуміння причин їх виникнення, що створює передумови для неусвідомлених або імпульсивних емоційних реакцій.

Найбільш проблемною складовою емоційного інтелекту виявилося управління власними емоціями. Низький рівень за цією шкалою зафіксовано у 58% респондентів, середній – у 35%, тоді як високий рівень мають лише 7% досліджуваних. Отримані результати вказують на значні труднощі в регуляції інтенсивності емоційних переживань, знижену здатність підтримувати емоційну рівновагу в умовах стресу та схильність до емоційного напруження, що істотно впливає на загальний рівень емоційного інтелекту.

Показники за шкалою самомотивації є відносно більш збалансованими: середній рівень зафіксовано у 45% респондентів, низький – у 39%, а високий рівень – у 16% досліджуваних. Це свідчить про те, що частина вибірки здатна використовувати емоції як внутрішній ресурс для досягнення цілей, подолання труднощів і підтримання активності, однак у значної кількості респондентів ця здатність залишається недостатньо сформованою.

Аналіз результатів за шкалою емпатії показав, що середній рівень цієї здатності характерний для 52% досліджуваних, низький рівень – для 35%, тоді як високий рівень емпатії виявлено лише у 13% респондентів. Це вказує на те, що більшість учасників дослідження здатні до базового розуміння емоцій інших людей, однак глибоке співпереживання та тонке емоційне зчитування притаманні обмеженій частині вибірки.

Подібна тенденція простежується і за шкалою управління емоціями інших людей: середній рівень мають 52% респондентів, низький – 42%, а високий рівень виявлено лише у 6% досліджуваних. Це свідчить про

обмежену здатність ефективно впливати на емоційний стан інших, регулювати емоційний клімат у взаємодії та використовувати емоційні ресурси в комунікативних ситуаціях.

Загалом результати дослідження вказують на те, що емоційний інтелект у вибірці сформований переважно на низькому та середньому рівнях, при цьому найбільш уразливими складовими є емоційна обізнаність і управління власними емоціями. Водночас відносно кращі показники за шкалами самомотивації та емпатії свідчать про наявність потенціалу для розвитку емоційної компетентності, що обґрунтовує доцільність подальшої психологічної роботи, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, усвідомленості та ефективної міжособистісної взаємодії.

З огляду на переважання низького та середнього рівнів емоційного інтелекту, а також виражені труднощі в емоційній обізнаності та управлінні власними емоціями, доцільним є впровадження короткотривалих психологічних заходів, спрямованих на розвиток навичок усвідомлення емоційних станів і емоційної саморегуляції. Зокрема, ефективними можуть бути вправи на розпізнавання та вербалізацію емоцій, елементи психоедукації щодо функцій емоцій, а також базові техніки зниження емоційної напруги [2].

Крім того, з метою підвищення рівня самомотивації та емпатії, доцільно використовувати тренінгові елементи, спрямовані на розвиток внутрішніх ресурсів, рефлексії власних переживань і навичок емоційно чутливої комунікації. Запропоновані заходи можуть мати профілактичний характер і сприяти поступовому підвищенню емоційної компетентності та психологічної стійкості досліджуваних.

З метою ***встановлення зв'язку між рівнем розвитку критичного мислення та чинниками, які впливають на його розвиток у осіб середнього дорослого віку*** ми використали метод рангової кореляції r_s Спірмена. Розрахунок відбувався за допомогою онлайн-калькуляторів (див.

Додаток Б). Слід зазначити, що рівень розвитку критичного мислення є змінна А, а рівень прояву чинників буде змінною В.

Таблиця 2.4

Результати визначення зв'язку між рівнем розвитку критичного мислення та чинниками, що впливають на його розвиток в осіб середнього дорослого віку в умовах війни

	Чинники, що впливають на рівень розвитку критичного мислення			
	Реактивна тривожність	Особистісна тривожність	Рефлексивність	Емоційний інтелект
Критичне мислення	-0,26	-0,20	0,25	0,09

r_s - емпіричне значення

Критичне значення для N =31

N	**p**	
	0,05	**0,01**
31	0,36	0,47

За результатами дослідження не встановлено статистично значущого зв'язку між рівнем розвитку критичного мислення та рівнем тривожності, рівнем рефлексивності та рівнем емоційного інтелекту.

2.3. Психологічні рекомендації щодо розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни

В рамках психологічних рекомендацій щодо розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку нами було розроблено тренінгову програму «Особливості розвитку критичного мислення в умовах війни» (додаток В).

Запропонована тренінгова програма є *актуальною*, оскільки передбачає комплексний підхід до розвитку критичного мислення через поєднання когнітивних, емоційних і особистісних компонентів. Тематичні заняття спрямовані на формування практичних навичок застосування критичного мислення у повсякденних і професійних ситуаціях, розвиток емоційної обізнаності, рефлексії, навичок саморегуляції та відновлення внутрішніх

ресурсів. Такий підхід відповідає актуальним потребам дорослого населення в умовах війни та має прикладне значення для психологічної підтримки, підвищення стресостійкості й збереження психологічного благополуччя.

Метою тренінгової програми є підтримка та розвиток критичного мислення як стійкої особистісної навички в умовах війни шляхом формування усвідомленого ставлення до інформації, розвитку емоційного інтелекту, рефлексивності, навичок емоційної саморегуляції та відновлення внутрішніх психологічних ресурсів.

Завдання тренінгової програми

1. Сформувати уявлення про критичне мислення як життєво важливу компетентність в умовах інформаційної невизначеності, війни та психологічного навантаження, а також сприяти перенесенню теоретичних знань у повсякденну практику.

2. Розвинути емоційну обізнаність та емоційний інтелект, зокрема здатність усвідомлювати, розпізнавати й регулювати власні емоційні стани як чинник, що впливає на якість мислення та прийняття рішень.

3. Сприяти розвитку рефлексивності, зокрема навичок аналізу власних думок, рішень і поведінки, усвідомлення причин емоційних реакцій та оцінювання власного досвіду.

4. Знизити рівень тривожності та емоційного напруження, сформувати навички емоційної саморегуляції та підвищити стресостійкість в умовах тривалого психологічного навантаження.

5. Актуалізувати внутрішні ресурси особистості та ознайомити учасників із практичними техніками самодопомоги, спрямованими на підтримання психоемоційної рівноваги та відновлення внутрішнього ресурсу в умовах війни.

Очікувані результати тренінгової програми

У результаті проходження тренінгової програми очікується, що учасники:

- продемонструють підвищення рівня усвідомленості у сприйнятті та аналізі інформації, зменшення впливу емоційних і когнітивних викривлень на процес мислення;
- усвідомлять як сформувати навички застосування критичного мислення у щоденному житті, зокрема в умовах інформаційного перевантаження та невизначеності;
- підвищать рівень емоційної обізнаності та здатності до емоційної саморегуляції;
- навчяться аналізувати власний досвід і краще усвідомлювати свої рішення;
- знизять прояви ситуативної та особистісної тривожності, підвищать рівень психологічної стійкості;
- опанують базові техніки відновлення внутрішніх ресурсів і самодопомоги, які можуть застосовувати у повсякденному житті в умовах війни.

Для того щоб групова взаємодія під час тренінгу була ефективною, безпечною та корисною для кожного учасника, важливо заздалегідь визначити спільні правила. Вони допомагають створити атмосферу довіри, підтримки й взаємної поваги, забезпечують психологічний комфорт і сприяють активній та усвідомленій участі в тренінговому процесі.

Учасникам пропонуються наступні *правила групи* [9; 23; 27].

1. Конфіденційність. Уся особиста інформація, почуття, думки та життєві приклади, якими учасники діляться під час занять, залишаються в межах групи. Забороняється обговорювати почуте поза тренінгом або використовувати цю інформацію без згоди її автора. Дотримання конфіденційності є основою довіри та психологічної безпеки.

2. Добровільність. Участь у вправах, обговореннях і саморозкритті є добровільною. Кожен учасник має право самостійно визначати рівень своєї

залученості, відмовитися від виконання завдання або зробити паузу, якщо відчуває дискомфорт чи перевантаження.

3. Активна участь – коротко і по темі. Група заохочує активність і включеність усіх учасників. Висловлювання бажано формулювати лаконічно, зосереджуючись на темі заняття та власному досвіді, щоб кожен мав можливість бути почутим.

4. Взаємоповага. У процесі роботи групи важливо зберігати повагу до думок, почуттів і позицій інших. Не допускаються критика, оцінювання, висміювання чи знецінення досвіду учасників. Кожна точка зору має право на існування.

5. Правило піднятої руки. Для збереження структури й порядку обговорення учасники висловлюються по черзі, піднімаючи руку або подаючи відповідний сигнал. Це допомагає уникнути перебивань і забезпечує рівні можливості для висловлення.

6. «Я»-повідомлення. Під час обговорень учасники говорять від власного імені, описуючи свої почуття, думки та досвід («я думаю», «я відчуваю», «для мене це важливо»), уникаючи узагальнень і тверджень від імені інших.

7. Безпечний простір. Група є простором психологічної безпеки, де дозволено бути щирим, неідеальним і відкритим до дослідження власного досвіду. Кожен учасник може розраховувати на підтримку, прийняття та уважне ставлення з боку тренера й групи.

Для проведення тренінгу використовується необхідне технічне та навчально-методичне обладнання, яке забезпечує ефективну організацію занять і створює умови для активної участі та психологічної роботи учасників.

Мультимедійний проектор застосовується для візуалізації теоретичного матеріалу, демонстрації презентацій, схем, алгоритмів мислення, а також ілюстративних матеріалів, що сприяють кращому

розумінню змісту занять і активізації пізнавальної діяльності учасників. Використання візуального супроводу підвищує структурованість інформації та полегшує її засвоєння.

Аркуші паперу формату А4 використовуються під час виконання індивідуальних і групових вправ, зокрема для письмових завдань, фіксації власних думок, емоційних станів, результатів самоаналізу та рефлексії. Вони слугують інструментом усвідомлення особистого досвіду та сприяють його подальшому обговоренню в групі.

Кольорові олівці та фломастери застосовуються у творчих і проєктивних вправах, спрямованих на розвиток емоційної обізнаності, рефлексивності та самовираження. Використання кольору активізує образне мислення, полегшує вербалізацію внутрішніх переживань і створює додаткові можливості для символічного відображення психологічного стану учасників.

Загальна структура тренінгової програми представлена в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Структура тренінгової програми

№ з/п	**Назва тренінгового заняття**	**Кількість годин**
1.	«Критичне мислення: від теорії до практики»	1,5
2.	«Емоційний інтелект: мистецтво розуміти себе!»	1,5
3.	«Усвідомлення досвіду в складні часи: навички рефлексії»	1,5
4.	«Тривожність під контролем: як повернути внутрішню рівновагу»	1,5
5.	«Відновлення внутрішніх ресурсів під час війни: практичні техніки самодопомоги».	1,5

Разом	7,5

Кожне тренінгове заняття має чітку структуру та включає три взаємопов'язані компоненти: інформаційний, діагностичний і корекційний [9; 23; 27].

Інформаційний компонент передбачає подання теоретичного матеріалу у доступній формі. Він спрямований на ознайомлення учасників з основними поняттями, психологічними механізмами та практичними аспектами теми заняття, а також на формування цілісного розуміння процесів, що розглядаються.

Діагностичний компонент передбачає діагностику психоемоційних станів учасників та особливостей їхнього реагування в актуальних життєвих ситуаціях. Він спрямований на усвідомлення індивідуальних переживань, рівня напруження та емоційного фону, що створює підґрунтя для подальшої психологічної роботи.

Корекційний компонент орієнтований на корекцію та розвиток психологічних навичок і умінь. У межах цього компонента застосовуються практичні вправи й техніки, спрямовані на формування більш ефективних способів мислення, емоційної саморегуляції та адаптивної поведінки.

З метою реалізації інформаційного компоненту тренінгових занять нами було розроблено ряд міні-лекцій, кожна з яких має на меті пояснити учасникам тренінгу основні поняття, прояви, особливості зазначених феноменів та актуалізувати знання.

Так, на міні-лекції «Мислення під час війни» розглядається впливу страху, тривоги, втоми, інформаційної перевантаженості на мислення. Пояснюється сутність феноменів: «емоційне мислення», «тунельне бачення», «когнітивні спотворення».

Мета міні-лекції «Що таке емоційний інтелект?» - ознайомити учасників із поняттям емоційного інтелекту, його структурними компонентами та значенням у повсякденному й професійному житті, а також

сформувати розуміння ролі усвідомлення й регуляції емоцій у міжособистісній взаємодії та саморегуляції.

На міні-лекції «Рефлексія: не самокритика, а ресурс» тренер, використовуючи слайди, пояснює що таке рефлексія, різницю між рефлексією та самозвинуваченням, роль рефлексії в умовах війни, і як відсутність рефлексії може посилювати напругу.

Учасники тренінгу на міні-лекції «Про тривогу простими словами: що з нами відбувається» дізнаються про те, що тривожність є природною захисною реакцією організму; про відмінність між адаптивною (нормальною) та надмірною тривожністю; про основні тілесні, емоційні та когнітивні прояви тривоги; про вплив війни та хронічного стресу на підвищення рівня тривожності.

Визначити основні ознаки втрати внутрішніх ресурсів під час війни та підхід по їх відновленню допоможе міні-лекція на тему: «Що виснажує внутрішні ресурси?».

Окреме місце в інформаційно-смисловому компоненті займають вправи на знайомство: «Асоціації про ім’я», «Мій друг сказав би…», «Три імені», «Автопортрет», «Який я напій» [42].

У рамках реалізації діагностичного нами було підібрано набір вправ: «Очікування», «Мій опорний принцип», «Емоційний термометр», «Джерело щастя», «Емоційний компас», «Мої думки», «Мої думки зараз», «Що я беру з собою?», «Портрет тривожності», «Мій внутрішній заряд батарейки». Діагностичні вправи застосовуються на початку і в кінці тренінгу для того, щоб дізнатися які зміни відбулися під час заняття [37; 42].

З метою впровадження корекційно-розвивального компоненту нами було підібрано набір вправ: «Шість капелюхів», гра «Правда чи фейк?», «Червона шапочка», «Джерело щастя», «Картки емпатії», «Емпатійні раунди», «Моя валіза», «Вільний рух», «Емоційний день», «Муха», дихальна техніка «4-7-8», вправа на заземлення «5-4-3-2-1», «Напруження та

розслаблення м’язів», «Занедбаний сад», «Дозвіл на почуття», «Теплі слова собі», «Австралійський дощ», «Дерево сили», «Повернення серця» [15; 42].

Після виконання кожної вправи передбачається обов’язкова рефлексія, під час якої учасники тренінгу мають можливість усвідомити та озвучити власні емоції, враження, переживання й особисті інсайти. Рефлексивне обговорення сприяє глибшому осмисленню отриманого досвіду, його інтеграції та зміцненню групової взаємодії, виконуючи важливу підтримувальну й об’єднуючу функцію в межах тренінгового процесу [27].

ВИСНОВКИ

Вивчення особливостей розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку в умовах війни дає підставу зробити наступні висновки.

В результаті теоретичного аналізу було розкрито, що у сучасних умовах критичне мислення розглядається як ключовий когнітивний ресурс, що забезпечує здатність особистості до адаптації в умовах соціальної та інформаційної нестабільності. Воно дозволяє людині здійснювати обґрунтований вибір, аналізувати складні ситуації, відокремлювати факти від суджень, чинити опір пропаганді та маніпулятивним впливам, що особливо важливо в умовах повномасштабної війни.

Аналіз наукових підходів Пітера Фальчіоне, Роберта Енніса, Діани Хелперн, Річарда Поул і Лінди Елдер показав, що критичне мислення включає як когнітивні компоненти (аналіз, інтерпретація, оцінка, пояснення), так і афективно-мотиваційні диспозиції (допитливість, інтелектуальна чесність, відкритість до нових ідей). Усі ці компоненти взаємодіють і формують цілісну систему ментальної саморегуляції.

З’ясовано, що особи середнього дорослого віку характеризується когнітивною зрілістю, накопиченим життєвим і професійним досвідом, зростанням рефлексивності, відносною емоційною стабільністю та високим рівнем соціальної відповідальності. Зазначені характеристики створюють сприятливі умови для формування усвідомленого, аналітичного й відповідального мислення.

У межах дослідження було виокремлено та охарактеризовано систему чинників, що впливають на розвиток критичного мислення, зокрема. Встановлено, що ці чинники формують складне багатовимірне середовище, у якому критичне мислення може як посилюватися, так і зазнавати обмежень, особливо в умовах воєнної нестабільності та підвищеного інформаційного навантаження.

Таким чином, критичне мислення в осіб середнього дорослого віку постає як результат взаємодії вікових психологічних особливостей і системи зовнішніх та внутрішніх чинників. Умови війни водночас актуалізують потребу в критичному мисленні та створюють додаткові ризики для його ефективного функціонування.

Для визначення рівня розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку нами було підібрано тест критичності мислення Л. Старкі (адаптація О. Луценко). З метою визначення чинників, які впливають на рівень розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку використали три опитувальника: шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Спілбергера; методика визначення рівня рефлексивності; тест на емоційний інтелект (EQ) Н. Холла.

Емпіричне дослідження проводилося в дистанційному форматі з використанням платформи Google Forms. Учасниками опитування стали педагогічні працівники Поправської гімназії, студенти Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а також військовослужбовці одного з підрозділів, що виконує службово-бойові завдання на Сумському напрямку, а також працівники Служби судової охорони. Вибірку склали 31 респонденти.

За даними дослідження встановлено, що серед респондентів переважає середній і високий рівень критичного мислення. Середній рівень виявлено у 42% вибірки, високий – у 38%, дуже високий рівень – у 10%.

Аналіз результатів за статтю виявив, що у жінок середній рівень розвитку критичного мислення складає 38%, високий рівень – 38%, дуже високий – 18%. Низький рівень виявлено лише в 6% респонденток. Серед чоловіків домінує середній рівень критичності мислення, який зафіксовано у 47% респондентів; високий рівень виявлено у 40% чоловіків, низький – у 13%. Дуже високий рівень у чоловічій частині вибірки не зафіксовано.

Серед цивільних осіб переважають високий та дуже високий рівні критичності мислення: високий рівень виявлено у 42% осіб, дуже високий – у 16%, середній – у 37%, низький рівень – у 5% осіб.

Серед військовослужбовців домінує середній рівень критичності мислення – 50% осіб, високий рівень виявлено у 33% респондентів, низький – у 17%, тоді як дуже високий рівень у цій групі відсутній.

Результати опитування за шкалою оцінки рівня реактивної (ситуативної) тривожності Ч.Спілберга показали, що середній рівень притаманний 58% респондентів, високий – 29%, низький – 13%. А за шкалою оцінки рівня особистісної тривожності: середній рівень – 55%, високий – 29%, низький – 16%.

Дослідження рівня рефлексивності показало, що переважає середній рівень рефлексивності – 71%. Низький рівень спостерігається 29% респондентів. Високий рівень у цій вибірці не зафіксовано.

Аналізуючи результати тесту на емоційний інтелект Н. Холла, можна констатувати, що у даній вибірці середній рівень розвитку емоційного інтелекту мають 52% респондентів, низький – 45%, високий – 3%.

За результатами дослідження не встановлено статистично значущого зв’язку між рівнем розвитку критичного мислення та рівнем тривожності, рівнем рефлексивності та рівнем емоційного інтелекту.

В рамках психологічних рекомендацій щодо розвитку критичного мислення в осіб середнього дорослого віку нами було розроблено тренінгову програму «Особливості розвитку критичного мислення в умовах війни».

Розроблена тренінгова програма є цілісною, структурованою та спрямованою на комплексний розвиток критичного мислення в умовах війни. Поєднання інформаційного, діагностичного й корекційно-розвивального компонентів забезпечує не лише засвоєння теоретичних знань, а й їх практичне опрацювання. Зміст програми логічно інтегрує розвиток критичного мислення з формуванням емоційного інтелекту, рефлексивності,

навичок саморегуляції та відновлення внутрішніх ресурсів, що відповідає актуальним психологічним потребам дорослого населення в умовах тривалого стресу та інформаційної невизначеності.

У цілому тренінгова програма має виражене прикладне значення й може бути використана як ефективний інструмент розвитку критичного мислення осіб середнього дорослого віку в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.

2. Воронов О.І. Методика діагностування соціально-психологічних впливів на прийняття державно-управлінських рішень в індетермінованих умовах: навч.-метод. посіб. Київ: НАДУ, 2017. 271 с.

3. Горяїнов А. Основи критичного мислення. Київ: ХНАЦ, 2020. 184 с.

4. Горбенко Ю.Л. Рефлексія та критичне мислення особистості в інформаційному суспільстві. *Технології розвитку інтелекту*. Вип. 5, № 1 (29), 2021. С. 29–35. URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/index

5. Глушко В.В., Шакуров Є.О., Арелян О.В. Педагогічна трансформація в цифрову епоху: вплив штучного інтелекту на формування критичного мислення та зміну ролі викладача. *Академічні візії.* Вип. 43, 2025. С. 1–10. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15427898

6. Денисовець Т., Денисовець І., Хоменко П. Розвиток критичного мислення і рефлексії як засобу профілактики емоційного вигорання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України. *Ukrainian professional education*. Вип. 18, 2025. С. 55–64. URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/347629?utm_source=chatgpt.com

7. Дрозд О. В. Формування критичного мислення в освітньому процесі. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 5(60). С. 29–34.

8. Журавльова І. В. Розвиток критичного мислення як складника професійної підготовки майбутнього вчителя. *Професійна педагогіка*. 2019. № 1. С. 40–47.

9. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ - Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.

10. Іллющенко С.Ю. Рефлексивна компетентність як чинник професійного розвитку офіцера Збройних сил України: дис.…канд. психол. наук: спец. 05 «Соціальні та поведінкові науки»; Національний університет оборони України ім. І. Черняховського. К., 2023. 207 с.

11. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

12. Конверський А. Є. Критичне мислення: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Центр навчальної літератури, 2015. 256 с.

13. Кононенко В. І. Психологія мислення: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 312 с.

14. Григорій Силович Костюк: біографія і дослідження у психології. *Матеріали VI регіонального наукового семінару*. Львів: ЛДУБЖД, 2019. 128 с.

15. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. Київ - Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2024. 260 с.

16. Кузнецова С. М. Розвиток критичного мислення як основа медіаграмотності студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5*. 2020. № 75. С. 88–93.

17. Куценко В. І. Основи психології: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 280 с.

18. Левченко О. М. Критичне мислення: Навчальний посібник. Київ: Академія, 2016. 240 с.

19. Лопатюк О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Випуск 64, 2018. С 141–144.

20. Луценко О.Л. Адаптація тесту критичного мислення Л. Старкі. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. Вип. №1110, 2014. С. 65–70.

21. Макаренко Н.М. Критичне мислення та його роль у профілактиці зниження когнітивного розвитку користувачів соціальних мереж. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Вип. №2, 2024. С. 36–40.

22. Малхазов О. Р. Розвиток емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 215 с.

23. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 192 с.

24. Морозов С. І. Психологія особистості: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 296 с.

25. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософська методологія і освітні технології.* Випуск 28 (2), 2022. С. 129–47. URL: http://repository.ukd.edu.ua/handle/123456789/1669

26. Нікітін О. М. Психологія мислення: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 320 с.

27. Овчаренко О., Целіщева О. Посібник тренера: методичні матеріали для проведення тренінгу. Київ, 2025. 103 с. URL: https://caritas.ua/wp-content/uploads/2025/07/Methodical%20manual.pdf

28. Петренко В. Ф. Психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2005. 400 с.

29. Прокопенко І. Ф. Психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 288 с.

30. Рибалка В. В. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2006. 352 с.

31. Рибчук О. Критичне мислення офіцера у процесі оперативного планування. *Наука і освіта*. Випуск №4, 2024. С. 56 – 61.

32. Савченко О. Я. Психологія: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 304 с.

33. Семенюк О. М. Психологія мислення: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

34. Сидоренко В.В. Методологія і методи наукових досліджень: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО, 2024. 150 с.

35. Сидоренко О. М. Психологія: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 296 с.

36. Симоненко С., Грек О. Дослідження рівня сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки студентів. *Наука і освіта.* Випуск №4, 2022. С. 64–71.

37. Сідоренко Т., Кухарчук О., Фроленкова О. Посібник з управління стресом та самодопомоги під час бойових дій та у післявоєнний період, спрямований на медичних працівників. Київ, 2023. 68 с. URL: https://phc.org.ua/sites/default/files/users/user92/Posibnyk_Upravlinnya_Stresom_Sirenko.pdf

38. Слободчиков В. І. Основи психології: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 320 с.

39. Смирнов С. Д. Психологія: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 288 с.

40. Співак Л.М., Османова А.М. Психодіагностика в клінічній психології: навч. посіб. Київ: Університет «Україна», 2023. 146 с.

41. Ткаченко В. І. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 312 с.

42. Тренінгові вправи для початківців і професіоналів. Книга 3: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. Л. Ніколаєва. Київ: 7БЦ, 2025. 196 с.

43. Федоренко О. В. Психологія: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 280 с.

44. Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Педагогічні науки Випуск 2 (61), 2024. С. 20–23.

45. Яворьска-Вєтрова І. Рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* Вип. 20, ч. 2., 2015. С. 192–198.

46. Abrami P. C., Bernard R. M., Borokhovski E., Wade C. A., Surkes M. A., Tamim R., & Zhang, D. Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 2008. Vol. 78, № 4. P. 1102–1134.

47. Bailin S., Case R., Coombs J. R., & Daniels L. B. Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 1999,Vol. 31, № 3. P. 285–302.

48. Baron J. Thinking and Deciding (4th ed.) *Cambridge University Press*, 2008. 574 p.

49. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York : Longmans, 2000. 207 p.

50. Brookfield S. D. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco : Jossey-Bass, 2012. 304 p.

51. Browne M. N., & Keeley S. M. Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking (11th ed.). Boston : Pearson, 2014. 208 p.

52. Elder L., & Paul R. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking, 2015. 24 p.

53. Ennis R. H. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. University of Illinois, 2011. 18 p.

54. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment, 2011. 32 p.

55. Fisher A. Critical Thinking: An Introduction (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 300 p.

56. Gigerenzer G. Gut Feelings: The Intelligence of the Unconscious. New York : Viking, 2007. 280 p.

57. Haidt J. The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion. New York : Pantheon Books, 2012. 419 p.

58. Halpern D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (5th ed.). New York: Psychology Press, 2013. 576 p.

59. Heuer R. J. Psychology of Intelligence Analysis. Washington, DC: Center for the Study of Intelligence, 2007. 210 p.

60. Johnson R. H., & Blair, J. A. Logical Self-Defense (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, 2006. 250 p.

61. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.

62. Kuhn D. Education for Thinking. Cambridge : Harvard University Press, 2005. 216 p.

63. Lai E. R. Critical Thinking: A Literature Review. Pearson Research Report, 2011. 33 p.

64. Levitin D. J. A Field Guide to Lies: Critical Thinking in the Information Age. New York: Dutton, 2016. 292 p.

65. Lipman M. Thinking in Education (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 288 p.

66. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 2004. P. 197–215.

67. Moore B. N., & Parker, R. Critical Thinking (10th ed.). New York: McGraw-Hill, 2012. 560 p.

68. Palma-Luengo M., Martin N., Ossa-Cornejo C. Emotional Intelligence and Critical Thinking: Relevant Factors for Training Future Teachers in a Chilean Pedagogy Program. *Journal of intelligence.* №13, 2025. P. 1–16.

69. Paul R., & Elder, L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2014. 528 p.

70. Stanovich K. E. What Intelligence Tests Miss: The Psychology of Rational Thought. New Haven: Yale University Press, 2010. 328 p.

71. Starkey L. Critical thinking skills success in 20 minutes a day. New York: Learning Express LLC, 210. 176 p. URL: https://cdnsm5-ss18.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_220833/File/Learning%20Express%20CRITICAL%20THINKING%20Skills%20in%2020%20Min%20A%20Day.pdf?utm_source=chatgpt.com

72. Sternberg, R. J. Critical Thinking in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 288 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичний матеріал, використаний в дослідженні

Додаток А.1

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

Інструкція

В усіх завданнях (крім першого) виберіть і позначте один найбільш правильний (відповідний) варіант відповіді. У першому завданні відзначте найменш правильний (відповідний) варіант відповіді. На виконання відводиться 30 хвилин і завдання, на які не вистачило часу, вважаються невирішеними.

Тестовий матеріал

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

a) Дослідити їх веб-сайти.

b) Подивитися новини, щоб з'ясувати, чи згадуються в них дані компанії.

c) Дослідити їх фінансове становище.

d) Поговорити з людьми, які вже там працюють.

2. Який висновок є найкращим для судження, що починається словами: «вісім чоловік в моєму класі ...»?

a) люблять тефтелі, значить, і мені слід їх любити.

b) живуть в південній частині міста, тому я теж повинен там жити.

c) з тих, хто готувався по конспекту Андрія, отримали «задовільно», тому я отримаю таку ж оцінку.

d) з тих, хто вже познайомився з новим директором школи, йому симпатизують, тому мені він теж сподобається.

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

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

b) Найкращі матері готують з соусами «Торчин».

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

d) Наші шини не тільки гарніші, вони також краще поводять себе на дорозі.

4. Що звучить як аргумент?

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

b) Ганна хотіла краще водити машину, тому вона пішла на уроки водіння і вивчила керівництво по автомобілях. Її водіння дійсно покращилося.

c) Після штормового вітру в минулому жовтні з дерев опало все листя. Тоді-то я і дізнався, що листя опадає через вітер.

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

5. Ви намагаєтеся вибрати один з трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, з двома дверима седан або міні-позашляховик. Що не є прийнятним критерієм для вибору?

a) Ціна.

b) Витрата палива.

c) Тиск в шинах.

d) Об'єм багажника.

6. Яке з рішень прийнято тільки на основі емоцій?

a) Ви не любите зиму, тому, хоча це занадто дорого для Вас, Ви обираєте відпустку на Багамах.

b) Школа закривається після загрози застосування бомби.

c) Доходи Вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищі, ніж очікувалося.

d) Вам потрібен новий міксер, тому Ви переглядаєте оголошення в газеті і купуєте його, коли на нього з'являється знижка.

7. В якому випадку краще сходити в бібліотеку, ніж провести пошук по Інтернету?

a) Ви пишете звіт про недавні рішеннях Верховного Суду своєї країни.

b) Ви хочете дізнатися історію ефективності акцій, які збираєтеся придбати на фондовому ринку.

c) Вам потрібно порівняти процентні ставки декількох банків.

d) Ви хочете більше дізнатися про старе планування вашого міста.

8. Ви читаєте в газеті про переговори по зарплаті за участю працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їх вимоги про підвищення зарплат і пільг не будуть задоволені. Що з переліченого нижче представляє висновок з цього сценарію?
a) Платежі зі страхування здоров'я дуже дорогі.
b) У найближчі кілька тижнів ціна на бензин спровокує підвищення цін на квитки.
c) Людям, які їздять на автобусі, слід шукати можливу транспортну альтернативу.
d) Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги по зарплаті.
9. Що невірно в цьому судженні: «Ви думаєте, що нам потрібні нові правила за контролем забруднення повітря? Я вважаю, що у нас і так забагато правил. Політики тільки і роблять, що ухвалюють нові обмеження і контролюють нас все більше. Це пригнічує. Безумовно, нам не потрібні ніякі нові правила»?
a) Той хто говорить не дбає про навколишнє середовище.
b) Той хто говорить змінив тему розмови.
c) Той хто говорить балотується на політичну посаду.
d) Той хто говорить нічого не розуміє в проблемі забруднюючих викидів.
10. На що Вам не слід спиратися, роблячи оціночне судження?
a) Інтуїція.
b) Здоровий глузд.
c) Чутки.
d) Минулий досвід.
11. Яке твердження представляє оціночне судження замість факту?
a) Моя презентація була чудова. Я впевнений, що мій начальник тепер мене підвищить.
b) Моя презентація була чудова. Всі клієнти сказали мені, що їм сподобалося.
c) Моя презентація була чудова. Вона заслужила премію від керівництва.
d) Моя презентація була чудова. Це було відзначено саме так на моїй атестації.
12. Ваша мрія – провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, Ви вирішили, що для цієї поїздки необхідно 6000 $. Яким способом найкраще досягти цієї мети?
a) Скоротити дискреційні витрати (понад життєво необхідних) на 200 $ в місяць і накопичити грошей.
b) Попросити членів сім'ї і друзів подарувати гроші на поїздку.
c) Продати свій автомобіль, щоб фінансувати поїздку.
d) Підшукати більш розумне в грошовому відношенні місце для проведення відпустки.
13. Що невірно в наступному судженні? «Україна – любіть її або їдьте звідси!»
a) Немає нічого неправильного в цьому судженні.
b) Воно має на увазі, що якщо Ви їдете з країни у відпустку, Ви її не любите.
c) Воно не говорить Вам про те, як любити її.
d) Воно пропонує тільки два варіанти, коли насправді їх набагато більше.
14. Яка з цих ситуацій НЕ потребує вирішення проблеми?
a) Коли Ви принесли новий комп'ютер додому, Ви виявили, що в коробці немає миші.
b) Коли Вам повернули фотографії після друку, виявилося, що вони не Ваші.
з) Всі в вашому колективі хочуть влаштувати свято в ресторані «Зустріч», але Ви їли там тільки вчора ввечері.
d) Начальник просить Вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, але сьогодні – день народження Вашого сина і Ви обіцяли повести його ввечері на футбол.
15. Який варіант Інтернет-сайту, швидше за все, надає най об'єктивніше інформацію про Авраама Лінкольна?
a) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html: домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство А. Лінкольна.
b) www.southerpower.org/assassinations: сайт конфедеративних групи (прихильники рабства під час війни Півночі та Півдня) про відомі політичні вбивства, переважно присвячений А. Лінкольну (який виступав проти рабства).
c) www.lincolndata.edu: сайт групи збереження історичної спадщини, яка заархівувала всю переписку А. Лінкольна.
d) www.alincoln-library.com: президентська бібліотека в Спрінгфілді, Іллінойс, присвячена біографії шістнадцятого президента.
16. Що є найбільш вірогідною причиною наступного: «Наша хокейна команда була непереможною в цьому сезоні»?
a) У інших команд немає нової хокейної амуніції.
b) У нас є новий тренер, який посилено працює з нашою командою.
c) Деякі члени нашої команди провели це літо в хокейному таборі.
d) Я одягав свій щасливий светр перед кожною грою.
17. Що невірно в «логіці» наступного твердження: «Як Ви можете вірити його свідченням? Він же – засуджений злочинець!»?

a) Факт, що людина, яка дає свідчення і була визнана винною у злочині, не означає, що вона бреше.
b) Засуджений злочинець не може свідчити в суді.
c) У людини, що говорить є упередженість проти злочинців.
d) Хто говорить, очевидно, не відвідував юридичну школу.
18. Що з нижченаведеного є обґрунтованим судженням?
a) Я отримав на іспиті «відмінно». Вчора ввечері я дуже втомився, хоча всього лише вчився. Щоб і далі отримувати «відмінно» мені потрібно перестати так напружено вчитися.
b) Ваш автомобіль погано їде. Ви тільки що намагалися пояснити новому механіку, що Вам потрібно замінити масло. Б'юся об заклад, що він – причина Ваших автомобільних проблем.
c) Я не пилососив вже кілька тижнів. У мене з'явилося багато бруду і пилу по всій підлозі, а моя алергія загострилася. Якщо я хочу, щоб в будинку було чистіше, мені потрібно частіше пилососити.
d) Футбольна команда «Ворскла» (Полтава) ніколи не вигравала Кубок УЄФА. Нещодавно вони виграли Кубок України. «Ворскла» скоро знову програє в Лізі Європи.
Прочитайте текст і дайте відповідь на два наступних питання.
«Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки повели мене в акваріум, і це мене зачепило. А в коледжі я отримала практику на океанському дослідному рейсі і вирішила спеціалізуватися в океанографії. Поїздка спонсорувалася Службою Дослідження планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних типів мікроскопічних рослин і тварин, щоб подивитися, чи впливає на морську екосистему збільшення кількості рибалок. Наша група була розділена на дві команди для збору різних видів планктону. Працювати з фітопланктоном, особливо з синьо-зеленими водоростями, було здорово. Ми вимірювали рівень хлорофілу у воді, щоб визначити, де і в яких кількостях є фітопланктон. Працювалося добре, так як вода була прозорою, без каламуті і бруду».
19. Що таке фітопланктон?
a) Інша назва хлорофілу.
b) Мікроскопічна рослина.
c) Мікроскопічна тварина.
d) Вид риби.
20. Автор каже, що її дослідницька група з'ясовувала, чи призвело збільшення кількості рибалок в зоні вивчення до:
a) позитивного впливу на місцеву економіку.
b) виснаження рибних ресурсів.
c) збільшення роботи для морських біологів.
d) негативного впливу на стан навколишніх вод.
21. Ви хочете продати свій автомобіль трирічної давнини і придбати новий. Який Інтернет-сайт швидше за все надасть найкращу інформацію про те, як продати старий автомобіль?
a) www.autotrader.com: останні ціни і огляди нових та старих машин; поради щодо обґрунтування ціни.
b) www.betterbusinessbureau.org: безкоштовна споживча та бізнес-освіта; консультування перед початком нового бізнесу.
c) www.newwheels.com: дослідження кожної марки і моделі серед останніх пропозицій світового автомобільного ринку.
d) www.carbuyingtips.com: все, що Вам потрібно знати, перш ніж купити нову машину.
22. Яке з цих пояснень найбільш слабке?
a) Ціни на бензин настільки високі, що багато людей більше не будуть їздити в далекі подорожі.
b) Завтра я не зможу одягти свою нову сорочку, тому що вона зараз в пранні.
c) Домашня робота Василя не була готовою до терміну, тому, що він не здав її вчасно.
d) У цьому році у нас немає нових підручників, тому що шкільний бюджет був урізаний.
23. Яка з цих проблем є найбільш серйозною?
a) Ваш викладач хворий і пропустить заняття вранці, коли Ви збиралися здати складний іспит.
b) Ви втрачаєте копію Вашого розкладу і забуваєте підготуватися до серйозного іспиту.
c) Ви не можете знайти одну з книг, які потрібні для підготовки до серйозного іспиту.
d) Важливий іспит виявився складнішим, ніж Ви могли подумати, і включає питання, до яких Ви не готувалися.
24. Який з цих доводів найбільш важливий при оцінці інформації, знайденої в мережі Інтернет?
a) Автори, що публікуються в мережі Інтернет, як правило, менш компетентні, ніж ті, що публікуються у пресі.
b) Інтернет-автори зазвичай упереджені.
c) Будь-хто може опублікуватися в мережі Інтернет; немає гарантії в тому, що матеріал буде об'єктивним.
d) Друкована інформація майже завжди більш точна, ніж Інтернет-інформація.
25. Що невірно в наступному судженні? «Американські студенти не згодні, щоб буквена система оцінок успішності замінювалося на цифрову. Вони побоюються, що так можна дійти до того, що у них заберуть імена і будуть звертатися до них за номерами!»

a) Висновок є занадто надмірним.
b) Немає нічого неправильного в цьому твердженні.
c) Студенти не повинні брати участь в обговоренні системи оцінювання в їхньому навчальному закладі.
d) Судження не пояснює, чому керівництво хоче позбутися буквених оцінок.
26. У чому дійсно полягає проблема, а не просто якийсь її вторинний наслідок?
a) Ваш банк стягує за користування кредитом 4% від кожної суми.
b) Ваш ліміт по кредитній карті вичерпався, коли Ви хотіли розрахуватися нею в магазині.
c) Щомісяця Ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте.
d) Минулого місяця п'ята частина Вашої зарплати пішла тільки на погашення відсотків по кредитах.
27. Яка фраза є прикладом гіперболи?
a) У досконалому світі не було б війн.
b) Цей наряд налякав би й шкіру кішки.
c) Ви не найкращий кухар в світі.
d) Він їздить майже так само швидко, як гонщик в гонках Наскар.

Ключ до методики

В таблиці наведені варіанти (літери) правильних відповідей. За кожний збіг з ключем випробуваному нараховується один бал. Показником по тесту є сума балів (правильних відповідей). При цьому якщо випробуваний не встиг виконати якісь завдання за 30 хвилин, вони вважаються невирішеними.
Ключ до тесту: 1b, 2c, 3a, 4b, 5c, 6a, 7d, 8c, 9b, 10c, 11a, 12a, 13d, z4c, 15d, 16b, 17a, 18c, 19b, 20d, 21a, 22c, 23b, 24c, 25a, 26c, 27b.

Підрахунок результатів

Вибірка	Рівні критичного мислення				
	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Чоловіки	<3	3-6	7-16	17-21	>21
Жінки	<3	3-7	8-17	18-22	>22

Інтерпретація

Дуже високі результати по тесту свідчать про те, що в даного індивіда розвинені практично всі операції критичного мислення – логіка, індукція, дедукція, рефлексія, контроль над емоціями, що спотворюють прийняття рішень.
Високі результати по тесту означають, що даний індивід володіє більшістю (80-90%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, контролю над емоціями.
Середні результати по тесту означають, що даний індивід володіє значною кількістю (30-70%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, здатністю до критичного аналізу інформації.
Низькі показники по тесту свідчать, що даний індивід не володіє достатньою кількістю навичок критичного мислення (менше 30%), що призводить до частих помилок, невдалим рішенням, нагромадження проблем в роботі та життєдіяльності в цілому.
Дуже низькі результати по тесту свідчать, що даний індивід справляється тільки з 10-20% завдань, що вимагають застосування критичного мислення.

Додаток А.2

Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Спілбергера

А. Шкала оцінки реактивної тривожності

Інструкція

Прочитайте уважно кожне з приведених нижче тверджень і закресліть відповідну цифру праворуч від кожного з тверджень залежно від того, як Ви себе почуваєте в даний момент. Над твердженнями довго не замислюйтесь, оскільки правильних чи неправильних варіантів відповідей немає.

№ з/п	Твердження	Варіанти відповідей			
		Ні, це не так	Мабуть, так	Вірно	Цілком вірно
1.	Я спокійний	1	2	3	4
2.	Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4
3.	Я знаходжуся в стані напруги	1	2	3	4

4.	Я відчуваю жаль	1	2	3	4
5.	Я почуваю себе вільно	1	2	3	4
6.	Я засмучений	1	2	3	4
7.	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8.	Я відчуваю себе відпочилим	1	2	3	4
9.	Я собою не вдоволений	1	2	3	4
10.	Я відчуваю внутрішнє задоволення	1	2	3	4
11.	Я впевнений у собі	1	2	3	4
12.	Я нервую	1	2	3	4
13.	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14.	Я напружений	1	2	3	4
15.	Я не почуваю скутості, напруженості	1	2	3	4
16.	Я задоволений	1	2	3	4
17.	Я занепокоєний	1	2	3	4
18.	Я занадто збуджений і мені не по собі	1	2	3	4
19.	Мені радісно	1	2	3	4
20.	Мені приємно	1	2	3	4

Б. Шкала оцінки особистісної тривожності

Інструкція

Прочитайте уважно кожне з приведених нижче тверджень і закресліть відповідну цифру праворуч від кожного з тверджень залежно від того, як Ви себе почуваєте звичайно. Над твердженнями довго не замислюйтеся, оскільки правильних чи неправильних варіантів відповідей немає.

№ з/п	Твердження	Варіанти відповідей			
		Ні, це не так	Мабуть, так	Вірно	Цілком вірно
21.	Я відчуваю задоволення	1	2	3	4
22.	Я дуже швидко втомлююся	1	2	3	4
23.	Я легко можу заплакати	1	2	3	4
24.	Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші	1	2	3	4
25.	Я програю від того, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
26.	Звичайно я почуваю себе бадьорим	1	2	3	4
27.	Я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4
28.	Очікувані труднощі звичайно дуже тривожать мене	1	2	3	4

29.	Я занадто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
30.	Я цілком щасливий	1	2	3	4
31.	Я приймаю все занадто близько до серця	1	2	3	4
32.	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
33.	Звичайно я почуваю себе в безпеці	1	2	3	4
34.	Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
35.	У мене буває хандра	1	2	3	4
36.	Я задоволений	1	2	3	4
37.	Усякі дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
38.	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу про них забути	1	2	3	4
39.	Я врівноважена людина	1	2	3	4
40.	Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Обробка результатів

Показники реактивної тривожності (РТ) та особистісної тривожності (ОТ) підраховуються окремо за формулами:

1.РТ = Σ1–Σ2+ 50,

деΣ1–сума закреслених на бланку цифр за пунктами шкали3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

Σ2–сума інших закреслених цифр (пункти1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

2.ОТ =Σ1–Σ2+ 35,

де Σ1 – сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

Σ2–сума інших цифр за пунктами 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Інтерпретація результатів

Для інтерпретації результатів використовуються такі орієнтовані оцінки:

0-30 балів – низький рівень тривожності;

31-45 балів –помірний рівень тривожності;

вище 45 балів –високий рівень тривожності.

Додаток А.3

Методика визначення рівня рефлексивності

Інструкція. Напроти номера питання поставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – цілком вірно. Не думайте довго над відповідями. Пам’ятайте, що правильних або неправильних відповідей в цьому випадку бути не може.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось мною незадоволений.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.

12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

14. Зазвичай, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись думкою, яка перша прийшла в голову.

17. Часом я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, трапляється, продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Інтерпретація. Підрахунок балів:

Варіант відповіді	У прямих значеннях	В обернених значеннях
Абсолютно невірно	1 бал	7 балів
Невірно	2 бали	6 балів
Швидше невірно	3 бали	5 балів
Не знаю	4 бали	4 бали
Швидше вірно	5 балів	3 бали
Вірно	6 балів	2 бали
Абсолютно вірно	7 балів	1 бал

Бали розподіляють наступним чином:

– у прямих значеннях: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25; Результат:75

– в обернених значеннях: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23.Результат:41

Загальний бал:116

Переведення в стени: 4

Сирі бали	До 80	81–100	101–107	108–113	114–122	123–130	131–139	140–147	148–156	157–171	172 і вище
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Під час інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії. Результати методики, рівні або більші, ніж 7 стенів, свідчать про високорозвинену рефлексивність.

Додаток А.2

Тест на емоційний інтелект (EQ) Н. Холла

Інструкція

Нижче вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони вашого життя. Будь ласка, відзначте зірочкою або будь-яким іншим знаком той стовпець з відповідним балом справа, який найбільше відображає ступінь вашої згоди з висловлюванням.

Повністю не згоден (-3 бали). В основному не згоден (-2 бали). Частково не згоден (-1 бал). Згоден (+1 бал). В основному згоден (+2 бали). Повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.

2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в моєму житті.

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в себе широкий спектр позитивних емоцій, таких, як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююся на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти заспокійливо на інших людей.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити творчо до життєвих проблем.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання й бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності й зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, у чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки в спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене гарним знавцем переживань інших людей.
25. Люди, що усвідомлюють свої дійсні почуття, краще керують своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їхні спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ до методики

Шкала «Емоційна обізнаність» – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.
Шкала «Управління своїми емоціями» – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.
Шкала «Самомотивація» – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.
Шкала «Емпатія» – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.
Шкала «Управління емоціями інших людей» – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Підрахунок результатів тесту

За кожною шкалою вираховується сума балів з урахуванням знаку відповіді (+ або -). Чим більше плюсова сума балів, тим більше виражений даний емоційний прояв.

Інтерпретація

Рівні парціального (окремо за кожною шкалою) емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

• 14 і більше – високий;
• 8-13 – середній;
• 7 і менш – низький.

Інтегративний (сума за всіма шкалами) рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками:

• 70 і більше – високий;
• 40-69 – середній;
• 39 і менше – низький.

1. *Емоційна обізнаність* – це усвідомлення і розуміння своїх емоцій, а для цього постійне поповнення власного словника емоцій.

Люди з високою емоційною обізнаністю в більшій мірі, ніж інші обізнані про свій внутрішній стан.

2. *Управління своїми емоціями* – це емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, іншими словами, довільне керування своїми емоціями.

3. *Самомотивація* – управління своєю поведінкою, за рахунок керування емоціями.

4. *Емпатія* – це розуміння емоцій інших людей, вміння співпереживати поточному емоційному стану іншої людини, а також готовність надати підтримку. Це вміння зрозуміти стан людини за мімікою, жестами, відтінками мови, позою.

5. *Розпізнавання емоцій інших людей* – уміння впливати на емоційний стан інших людей.

Додаток Б

Кореляція рівня критичного мислення з іншими показниками

Додаток Б.1

Кореляція рівня критичного мислення та рівня реактивної тривожності

№ опитаних	Показник рівня критичного мислення (А)		Показник рівня реактивної тривожності (В)		d	d^2
	Індивідуальне значення	Ранг	Індивідуальне значення	Ранг		
1	18	19,5	44	21	-1,5	2,25
2	15	13,5	40	16,5	-3	9
3	20	24,5	35	10,5	14	196
4	21	26,5	44	21	5,5	30,25
5	4	1	55	30	-29	841
6	17	17	37	14	3	9
7	6	3	25	2	1	1
8	9	5,5	50	27,5	-22	484
9	16	15,5	42	18	-2,5	6,25
10	20	24,5	40	16,5	8	64
11	8	4	53	29	-25	625
12	16	15,5	33	6,5	9	81
13	18	19,5	31	5	14,5	210,25
14	22	28,5	35	10,5	18	324
15	25	31	38	15	16	256
16	19	22,5	35	10,5	12	144
17	24	30	35	10,5	19,5	380,25
18	22	28,5	35	10,5	18	324
19	9	5,5	35	10,5	-5	25
20	13	11,5	59	31	-19,5	380,25
21	10	7,5	47	23	-15,5	240,25
22	18	19,5	50	27,5	-8	64
23	11	9	43	19	-10	100
24	10	7,5	29	3,5	4	16
25	5	2	49	26	-24	576
26	19	22,5	44	21	1,5	2,25
27	13	11,5	29	3,5	8	64
28	21	26,5	24	1	25,5	650,25
29	18	19,5	48	24,5	-5	25
30	12	10	33	6,5	3,5	12,25
31	15	13,5	48	24,5	-11	121
Сума		496		496		6263,5

$r_{s\ емп} = 1 - (6 \cdot \sum d^2) / N \cdot (N^2 - 1)$

$r_{s\ емп} = 1 – (6 \cdot 6263,5)/31 \cdot (31^2 – 1) = -0,26$
Низька кореляція

Додаток Б.2

Кореляція рівня критичного мислення та рівня особистісної тривожності

№ опитаних	Показник рівня критичного мислення (А)		Показник рівня особистісної тривожності (В)		d	d2
	Індивідуальне значення	Ранг	Індивідуальне значення	Ранг		
1	18	19,5	37	12,5	7	49
2	15	13,5	33	10	3,5	12,25
3	20	24,5	25	1	23,5	552,25
4	21	26,5	49	24	2,5	6,25
5	4	1	56	30,5	-29,5	870,25
6	17	17	40	16	1	1
7	6	3	28	4	-1	1
8	9	5,5	45	21,5	-16	256
9	16	15,5	53	26	-10,5	110,25
10	20	24,5	43	19,5	5	25
11	8	4	54	27,5	-23,5	552,25
12	16	15,5	50	25	-9,5	90,25
13	18	19,5	32	8	11,5	132,25
14	22	28,5	32	8	20,5	420,25
15	25	31	40	16	15	225
16	19	22,5	39	14	8,5	72,25
17	24	30	37	12,5	17,5	306,25
18	22	28,5	45	21,5	7	49
19	9	5,5	30	5	0,5	0,25
20	13	11,5	56	30,5	-19	361
21	10	7,5	41	18	-10,5	110,25
22	18	19,5	40	16	3,5	12,25
23	11	9	48	23	-14	196
24	10	7,5	27	2,5	5	25
25	5	2	55	29	-27	729
26	19	22,5	31	6	16,5	272,25
27	13	11,5	27	2,5	9	81
28	21	26,5	34	11	15,5	240,25
29	18	19,5	43	19,5	0	0
30	12	10	32	8	2	4
31	15	13,5	54	27,5	-14	196
Сума		496		496		5958

$r_{s\ емп} = 1 - (6 \cdot \sum d^2) / N \cdot (N^2 - 1)$

$r_{s\ емп} = 1 - (6 \cdot 5958)/31 \cdot (31^2 - 1) = -0,20$

Низька кореляція

Додаток Б.3

Кореляція рівня критичного мислення та рівня рефлексивності

№ опитаних	Показник рівня критичного мислення (А)		Показник рівня рефлексивності (В)		d	d2
	Індивідуальне значення	Ранг	Індивідуальне значення	Ранг		
1	18	19,5	100	5	14,5	210,25
2	15	13,5	99	4	9,5	90,25
3	20	24,5	115	11,5	13	169
4	21	26,5	129	24,5	2	4
5	4	1	80	1	0	0
6	17	17	142	30	-13	169
7	6	3	113	8,5	-5,5	30,25
8	9	5,5	117	13,5	-8	64
9	16	15,5	127	23	-7,5	56,25
10	20	24,5	122	20,5	4	16
11	8	4	117	13,5	-9,5	90,25
12	16	15,5	133	26	-10,5	110,25
13	18	19,5	115	11,5	8	64
14	22	28,5	112	7	21,5	462,25
15	25	31	113	8,5	22,5	506,25
16	19	22,5	120	16	6,5	42,25
17	24	30	121	18,5	11,5	132,25
18	22	28,5	122	20,5	8	64
19	9	5,5	121	18,5	-13	169
20	13	11,5	145	31	-19,5	380,25
21	10	7,5	109	6	1,5	2,25
22	18	19,5	120	16	3,5	12,25
23	11	9	135	27	-18	324
24	10	7,5	98	3	4,5	20,25
25	5	2	95	2	0	0
26	19	22,5	136	28	-5,5	30,25
27	13	11,5	139	29	-17,5	306,25
28	21	26,5	120	16	10,5	110,25
29	18	19,5	129	24,5	-5	25
30	12	10	114	10	0	0
31	15	13,5	126	22	-8,5	72,25
Сума		496		496		3732,5

$r_{s\ емп} = 1 – (6 \cdot \sum d^2) / N \cdot (N^2 – 1)$

$r_{s\ емп} = 1 – (6 \cdot 3732,5)/31 \cdot (31^2 – 1) = 0,25$

Низька кореляція

Додаток Б.4

Кореляція рівня критичного мислення та рівня емоційного інтелекту

№ опитаних	Показник рівня критичного мислення (А)		Показник рівня емоційного інтелекту (В)		d	d2
	Індивідуальне значення	Ранг	Індивідуальне значення	Ранг		
1	18	19,5	8	4	15,5	240,25
2	15	13,5	44	20	-6,5	42,25
3	20	24,5	55	23	1,5	2,25
4	21	26,5	-12	1	25,5	650,25
5	4	1	13	5,5	-4,5	20,25
6	17	17	57	25,5	-8,5	72,25
7	6	3	51	22	-19	361
8	9	5,5	61	29	-23,5	552,25
9	16	15,5	41	16,5	-1	1
10	20	24,5	29	11	13,5	182,25
11	8	4	19	8	-4	16
12	16	15,5	21	9	6,5	42,25
13	18	19,5	35	12,5	7	49
14	22	28,5	41	16,5	12	144
15	25	31	35	12,5	18,5	342,25
16	19	22,5	43	19	3,5	12,25
17	24	30	56	24	6	36
18	22	28,5	41	16,5	12	144
19	9	5,5	61	29	-23,5	552,25
20	13	11,5	13	5,5	6	36
21	10	7,5	-4	3	4,5	20,25
22	18	19,5	22	10	9,5	90,25
23	11	9	49	21	-12	144
24	10	7,5	59	27	-19,5	380,25
25	5	2	-9	2	0	0
26	19	22,5	61	29	-6,5	42,25
27	13	11,5	57	25,5	-14	196
28	21	26,5	87	31	-4,5	20,25
29	18	19,5	39	14	5,5	30,25
30	12	10	41	16,5	-6,5	42,25
31	15	13,5	17	7	6,5	42,25
Сума		496		496		4506

$r_{s\ емп} = 1 – (6 \cdot \sum d^2) / N \cdot (N^2 – 1)$

$r_{s\ емп} = 1 – (6 \cdot 4506)/31 \cdot (31^2 – 1) = 0,09$

Низька кореляція

Додаток В

Тренінгова програма «Особливості розвитку критичного мислення в умовах війни»

Тренінгове заняття №1 «Критичне мислення: від теорії до практики»

Цільова аудиторія: заступник директора з виховної роботи, психолог, учителі та працівники школи.

Мета заняття: розвинути та посилити навички критичного мислення педагогів в умовах війни як засобу психологічної стійкості, інформаційної безпеки та усвідомленого прийняття рішень.

Завдання заняття:

1. Розкрити зміст і структуру критичного мислення та його роль у воєнний час.
2. Проаналізувати вплив стресу, страху й інформаційного перенавантаження на мислення.
3. Навчити учасників розпізнавати маніпуляції, фейки, емоційно забарвлені повідомлення.
4. Сформувати практичні навички збереження критичного мислення в умовах високої тривожності.
5. Актуалізувати внутрішні ресурси, що підтримують здатність до раціонального аналізу.

Очікувані результати:

Усі учасники/учасниці:

- розумітимуть сутність критичного мислення та його значення під час війни;
- усвідомлюватимуть, як емоції впливають на судження та рішення;
- вмітимуть відрізняти факти від інтерпретацій і маніпуляцій;
- опанують прості алгоритми перевірки інформації;
- відчуватимуть більшу впевненість і психологічну опору.

Обладнання: мультимедійний проєктор, аркуші паперу А4, стікери, фломастери, маркери.

Орієнтовний час проведення: 90 хв.

Хід заняття

1. ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа «Асоціації про ім'я» (5 хв)

Мета: знайомство учасників, сприяти легкому входженню в тему заняття.

Завдання: учасникам пропонується підібрати два три слова, що характеризують їх як особистість. Ускладнений варіант завдання – слова повинні починатися з перших букв імені та прізвища учасників тренінгу.

Прийняття правил роботи групи (5 хв).

Мета: мотивація щодо дотримання учасниками правил групової взаємодії.

Хід проведення: Для ефективної, комфортної та безпечної роботи групи пропонується дотримуватися наступних правил: Конфіденційність, Добровільність, Активна участь – коротко і по темі, Взаємоповага, Правило піднятої рук, «Я» – повідомлення, Безпечний простір.

Зворотній зв'язок щодо виконання вправи.

Вправа «Очікування» (3 хв).

Мета: сформувати та усвідомити очікування учасників від тренінгового заняття.

Хід проведення: Тренер пропонує написати в чаті очікування щодо нових знань, практичних навичок:

– На які питання Ви сьогодні хотіли би почути відповіді?

– Що для Вас сьогодні актуально?

Зворотній зв'язок щодо виконання вправи.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

Міні-лекція на тему: «Мислення під час війни» (10 хв.)

Розгляд впливу страху, тривоги, втоми, інформаційної перевантаженості на мислення. Пояснення феноменів: «емоційне мислення», «тунельне бачення», «когнітивні спотворення».

Вправа «Шість капелюхів» (25 хв.)

Мета:

1) усунення емоційної упередженості. Аналіз ситуації з різних точок зору дає змогу приймати обґрунтовані рішення на основі комплексного розгляду проблеми в шести незалежних аналітичних площинах.

2) подолання розгубленості. Складні багаторівневі завдання часто викликають відчуття невпевненості у власних можливостях. Застосування принципу паралельного мислення забезпечує системний підхід до розв'язання проблеми через поетапний збір фактів та зважування аргументів «за» і «проти».

3) подолання непослідовності мислення. Використання цього підходу сприяє структуруванню інформації за визначеними критеріями, що дозволяє розглядати проблемну ситуацію в межах системного аналізу, зберігаючи при цьому можливості для творчих рішень.

Хід проведення:

Тренер ділить учасників на команди. Кожна команда «отримує» капелюх певного кольору. Тренер задає тему дискусії, задача учасників надати аргументи згідно свого «капелюху»:

Білий капелюх — зосередження уваги на наявній інформації: аналіз фактичних даних, цифр і відомостей, а також визначення інформаційних прогалин і можливих джерел їх отримання.

Жовтий капелюх — орієнтація на позитивні аспекти ситуації: виявлення переваг, потенційних можливостей і формування оптимістичного прогнозу щодо ідеї, події або рішення.

Чорний капелюх — критичний аналіз можливих недоліків, ризиків і загроз, що можуть виникнути під час реалізації ідеї або розвитку ситуації.

Червоний капелюх — фокус на емоційних реакціях, почуттях та інтуїтивних оцінках без їх раціонального обґрунтування чи детального аналізу.

Зелений капелюх — генерація нових ідей, пошук альтернативних рішень, творчий підхід і вдосконалення вже наявних напрацювань.

Синій капелюх — організація та контроль процесу мислення: управління дискусією, узагальнення результатів, підбиття підсумків і оцінка доцільності та ефективності застосування методу в конкретних умовах.

В кінці проводиться підбиття підсумків про важливість оцінки з різних точок зору предмету дискусії.

Зворотній зв'язок від учасників.

Гра «Правда чи фейк?» (10-15 хв.)

Мета: діагностика медіаграмотності учасників.

Хід проведення: тренер показує учасникам інформаційні слайди з новин і пропонує відповісти на питання «Правда чи фейк?», а також просить аргументувати свою відповідь. В кінці тренер акцентує увагу на що саме треба звертати увагу аби ідентифікувати інформацію як фейкову.

Рефлексія.

Вправа «Червона шапочка» (20 хв.)

Мета: розглянути таке поняття як «редакційна політика» і як вона впливає на розуміння та подачу інформації.

Хід проведення: тренер ділить учасників на команди. Кожна команда має розповісти історію про Червону шапочку відповідно до своєї ролі. Перша команда розповідає від імені правозахисної організації дітей. Друга – від імені офіційної газети жителів та лісорубів Казкового королівства. Третя – від імені телеканалу «Вовки-TV», що захищає вовків.

Рефлексія.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Мій опорний принцип» (7 хв)

Мета: підбиття підсумків тренінгу

Хід проведення: учасники закінчують речення «Коли я отримую тривожну інформацію, я пам'ятаю, що…»

Рефлексія.

– Що було для вас найкориснішим?

– Яку навичку ви забираєте з собою?

Тренінгове заняття №2 «Емоційний інтелект: мистецтво розуміти себе!»

Цільова аудиторія: заступник директора з виховної роботи, психолог, учителі та працівники школи.

Мета заняття: розвиток емоційного інтелекту як здатності усвідомлювати власні емоції, розуміти емоції інших людей та ефективно регулювати емоційні стани у міжособистісній взаємодії.

Завдання заняття:

1. Актуалізувати уявлення учасників про емоційний інтелект та його складові.
2. Сприяти розвитку навичок емоційної усвідомленості та саморегуляції.
3. Розвивати емпатію та вміння розпізнавати емоції інших.
4. Сформувати позитивний досвід емоційної взаємодії у групі.

Очікувані результати:

Учасники:

- знатимуть основні компоненти емоційного інтелекту;
- усвідомлюватимуть власні емоційні стани та їх вплив на поведінку;
- зможуть застосовувати прості техніки емоційної саморегуляції;
- проявлятимуть більшу емпатію у спілкуванні.

Обладнання: мультимедійний проєктор, аркуші паперу А4, стікери, фломастери, маркери.

Орієнтовний час проведення: 90 хв.

Хід заняття

1.ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа «Мій друг сказав би…» (5-7 хв.)

Мета: знайомство учасників, сприяти легкому входженню в тему заняття.

Хід проведення: ведучий пропонує учасникам представитися і продовжити фразу «Мій найкращий друг/подруга сказав/ла би, що я…»

Прийняття правил роботи групи (5 хв).

Мета: мотивація щодо дотримання учасниками правил групової взаємодії.

Хід проведення: Для ефективної, комфортної та безпечної роботи групи пропонується дотримуватися наступних правил: Конфіденційність, Добровільність, Активна участь – коротко і по темі, Взаємоповага, Правило піднятої рук, «Я» – повідомлення, Безпечний простір.

Зворотній зв'язок щодо виконання вправи.

Вправа «Очікування» (3 хв).

Мета: сформувати та усвідомити очікування учасників від тренінгового заняття.

Хід проведення: Тренер пропонує написати в чаті очікування щодо нових знань, практичних навичок:

– На які питання Ви сьогодні хотіли би почути відповіді?

– Що для Вас сьогодні актуально?

Зворотній зв'язок щодо виконання вправи.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

Вправа «Емоційний термометр» (15 хв.)

Мета: діагностика емоційного стану.

Хід проведення: тренер пропонує намалювати «емоційний термометр» і відмітити на ньому «температуру» свого емоційного стану.

Рефлексія:

- Що впливає на мій рівень емоційного стану зараз?
- Яких емоцій мені бракує?

Міні лекція «Що таке емоційний інтелект?» (10 хв.)

Мета: актуалізація знань про емоційний інтелект.

Хід проведення: тренер, використовуючи слайди, пояснює складові емоційного інтелекту (усвідомлення власних емоцій, управління емоціями, розуміння інших).

Зворотній зв'язок від учасників.

Вправа «Джерело щастя» (15 хв.)

Мета: діагностика та ресурсування учасників тренінгу.

Хід проведення: «Закрийте очі, сядьте зручніше. Ще зручніше. Уявіть себе в певному природному просторі. Довкола все таке, як вам подобається. Десь тут знаходиться коло щастя. Увійдіть в нього. На території цього кола знаходиться джерело щастя. Я не знаю як воно виглядає для вас. Це якесь природне джерело. В кожного воно своє. Роздивіться як воно виглядає. Підійдіть ближче. А тепер станьте цим джерелом. Ідентифікуйтеся з ним. Уявіть, що ви і є цим джерелом. Погляньте на світ очима цього джерела. Як вам бути джерелом щастя? Запам'ятайте це відчуття. Залиште джерело всередині себе. Де воно залишиться в тілі, коли ви будете виходити з медитації? Збережіть його в собі. Дозвольте йому бути вільним і наповнювати ваше тіло енергією, а тепер повертайтеся назад.»

Рефлексія.

Вправа «Картки емпатії» (20 хв.)

Мета: практикувати емпатичне ставлення до інших.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам обговорити декілька ситуацій, давши відповіді на наступні питання:

- Як герой/героїня ситуації почувається?
- Що герой/героїня ситуації думає?
- Що герой/героїня каже?
- Що герой/героїня робить?

Прикладом таких ситуацій може бути «Пан Олег не встиг вчасно дати звітну документацію», «Пані Ольга переїхала до іншого міста та має виходити на нову роботу», «Син пані Тамари вступив до вишу закордоном і має скоро їхати на навчання» та ін.

Вправа «Емпатійні раунди» (10 хв.)

Мета: практикувати емпатичне ставлення до інших.

Хід ведення: кожен учасник протягом двох хвилин ділиться своїм внутрішнім станом. Задача інших учасників підтримати того, хто ділиться.

Рефлексія.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Емоційний компас» (10 хв.)

Мета: підбити підсумки тренінгу, допомогти учасникам усвідомити власні емоційні відкриття та зафіксувати особистий результат.

Хід ведення: тренер пропонує учасникам уявити, що емоційний інтелект – це внутрішній компас, який допомагає орієнтуватися у складних життєвих ситуаціях.

Учасникам пропонується кілька хвилин тиші, після чого кожен (усно або письмово) завершує такі фрази:

1. «Емоція, яку я сьогодні краще зрозумів/зрозуміла…»

2. «Коли я відчуваю сильні емоції, мені допомагає…»

3. «Навичка, яку я хочу взяти з собою після цього тренінгу…»

Після цього учасники по черзі, за бажанням**,** діляться одним із пунктів. Дозволяється не коментувати відповіді інших – лише слухати.

Завершення (5 хв.). Тренер підсумовує: «Емоційний інтелект — це не про контроль емоцій, а про вміння їх чути, розуміти й обирати, як діяти далі».

Тренер пропонує кожному учаснику символічно завершити заняття, назвавши **одне слово**, з яким іде із заняття.

Тренінгове заняття №3 «Усвідомлення досвіду в складні часи: навички рефлексії»

Цільова аудиторія: заступник директора з виховної роботи, психолог, учителі та працівники школи.

Мета заняття: сприяти розвитку рефлексивності як здатності усвідомлювати, аналізувати та осмислювати власний досвід, думки й рішення в умовах підвищеної напруги та невизначеності, характерних для воєнного часу.

Завдання заняття:

1. Ознайомити учасників із поняттям рефлексії та її роллю у збереженні психологічної стійкості в складних життєвих обставинах.

2. Розвинути навички усвідомлення власних думок, емоцій і поведінкових реакцій.

3. Навчити аналізувати особистий досвід і прийняті рішення без самокритики та осуду.

4. Сприяти формуванню вміння робити висновки з пережитого досвіду та використовувати їх у майбутніх ситуаціях.

5. Підвищити рівень внутрішньої усвідомленості як основи саморегуляції та відповідального прийняття рішень.

Очікувані результати

Після заняття учасники:

- краще усвідомлюватимуть власний досвід, думки та емоційні реакції;
- ознайомляться з базовими навичками рефлексії у повсякденних і стресових ситуаціях;
- навчяться аналізувати власні рішення та поведінку більш спокійно й усвідомлено;
- зможуть використовувати рефлексію як ресурс для зниження внутрішньої напруги;
- підвищать здатність робити висновки з досвіду та застосовувати їх у подальших діях.

Обладнання: мультимедійний проєктор, аркуші паперу А4, стікери, фломастери, маркери.

Орієнтовний час проведення: 90 хв.

Хід заняття

1. ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа «Три імені» (5-7 хв.)

Мета: знайомство учасників, сприяти легкому входженню в тему заняття.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам написати три варіанти свого імені. Наприклад, як називають на вдома, на роботі, друзі. І описати декількома словами, які риси характеру притаманні кожному імені.

Прийняття правил роботи групи (5 хв).

Мета: мотивація щодо дотримання учасниками правил групової взаємодії.

Хід проведення: Для ефективної, комфортної та безпечної роботи групи пропонується дотримуватися наступних правил: Конфіденційність, Добровільність, Активна участь – коротко і по темі, Взаємоповага, Правило піднятої рук, «Я» – повідомлення, Безпечний простір.

Зворотній зв'язок щодо виконання вправи.

Вправа «Очікування» (3 хв).

Мета: сформувати та усвідомити очікування учасників від тренінгового заняття.

Хід проведення: Тренер пропонує написати в чаті очікування щодо нових знань, практичних навичок:

– На які питання Ви сьогодні хотіли би почути відповіді?

– Що для Вас сьогодні актуально?

Зворотній зв'язок щодо виконання вправи.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

Вправа «Мої думки» (5 хв.)

Мета: провести діагностику психо-емоційного стану учасників.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам дати коротку (один, два слова) відповідь на запитання: «Останнім часом я часто думаю про…».

Міні лекція «Рефлексія: не самокритика, а ресурс» (10 хв.)

Хід проведення: тренер, використовуючи слайди, пояснює що таке рефлексія, різницю між рефлексією та самозвинуваченням, роль рефлексії в умовах війни, і як відсутність рефлексії може посилювати напругу.

Вправа «Моя валіза» (25 хв.)

Мета: допомогти учасникам усвідомити свої внутрішні ресурси, цінності, негативний досвід та цілі, використовуючи образ валізи для пакування чи розпакування речей, відчуттів, спогадів, що символізують різні аспекти життя, сприяючи самопізнанню та емоційній розрядці.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам взяти аркуш паперу і за допомогою олівців, фломастерів, фарб намалювати валізу.

На першому етапі відбувається «розпаковування» валізи. Учасники визначають, що відбувається в їх ньому сьогоденні і яке минуле, вони несуть з собою. Тренер пропонує покласти (намалювати або написати) те, що тягне вниз. Це можуть бути проблеми, страхи, невдачі, образи, тощо.

На другому етапі учасники мають намалювати/написати свої цінні речі, тобто те, що їм дає ресурс. Це можуть бути досягнення, підтримка рідних та друзів, сильні сторони характеру, таланити, тощо.

На третьому етапі тренер пропонує намалювати/написати те, чого не вистачає, те, що хочеться взяти з собою в майбутнє. Тут відбувається аналіз своїх мрій, бажань та цілей, а також визначаються ресурси необхідні для їх реалізації.

Рефлексія. Обговорення результатів.

Вправа «Вільний рух» (5 хв)

Мета: сприяти усвідомленню та м'якому вивільненню емоційної напруги через тілесне самовираження, а також розвитку контакту з власними почуттями.

Хід проведення: Тренер вмикає спокійну музику та пропонує учасникам зайняти зручне положення. Учасники зосереджуються на власних відчуттях і дозволяють тілу рухатися вільно та спонтанно, у комфортному для себе темпі.

Після завершення музики тренер пропонує зупинитися й звернути увагу на тілесні та емоційні відчуття. За бажанням учасники можуть коротко поділитися враженнями.

Вправа «Мій емоційний день» (20 хв.)

Мета: сприяти розвитку емоційної обізнаності та навчити учасників усвідомлено аналізувати власні емоції, їхній вплив на поведінку та подальші наслідки протягом дня.

Хід проведння: Тренер пропонує учасникам взяти листо паперу і зробити чотири графи: «Емоція», «Ситуація», «Реакція», «Наслідок». Учасникам пропонується пригадати події попереднього дня та індивідуально заповнити таблицю, фіксуючи власні емоційні переживання та відповідні поведінкові реакції.

Після завершення індивідуальної роботи відбувається коротке групове обговорення кількох прикладів (за бажанням учасників). Тренер допомагає узагальнити досвід, звертаючи увагу на взаємозв'язок між емоціями, поведінкою та їхніми наслідками, а також підкреслює значення усвідомлення емоцій у повсякденному житті.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Мої думки зараз» (5 хв.)

Мета: провести діагностику психо-емоційного стану учасників після завершення тренінгового заняття.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам дати коротку (один, два слова) відповідь на запитання: «Про що мої думки зараз?»

Вправа «Що я беру з собою?» (10 хв.)

Мета: провести рефлексію та отримати зворотній зв'язок.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам тренінгу завершити фрази:

«Сьогодні я усвідомив(ла)…», «Для мене було важливо…», «Я хочу застосовувати…»

Тренер підсумовує роботу та дякує групі.

Тренінгове заняття №4 «Тривожність під контролем: як повернути внутрішню рівновагу»

Цільова аудиторія: заступник директора з виховної роботи, психолог, учителі та працівники школи.

Мета заняття: сприяти зниженню рівня тривожності та формуванню навичок усвідомленої саморегуляції, що допомагають відновлювати внутрішню рівновагу в умовах підвищеного стресу та невизначеності.

Завдання заняття:

1. Допомогти учасникам усвідомити прояви тривожності на емоційному, когнітивному та тілесному рівнях.
2. Ознайомити з природою тривоги та її функціями як захисної реакції організму.
3. Навчити базових технік зниження тривожності та стабілізації емоційного стану.

4. Сприяти формуванню індивідуальних способів самопідтримки в тривожних ситуаціях.

Очікувані результати

Після заняття учасники:

- краще розумітимуть природу власної тривожності та її прояви;
- зможуть розпізнавати ранні сигнали підвищення тривоги;
- опанують прості техніки зниження емоційної напруги;
- матимуть сформоване уявлення про способи підтримки себе в умовах тривалого стресу.

Обладнання: мультимедійний проєктор, аркуші паперу А4, стікери, фломастери, маркери.

Орієнтовний час проведення: 90 хв.

Хід заняття

1.ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа «Автопортрет» (5 хв.)

Мета: сприяти знайомству учасників, розвитку самопрезентації та усвідомлення власної індивідуальності; активізувати увагу до особистісних і зовнішніх особливостей людини.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам уявити зустріч із незнайомою людиною, якій потрібно впізнати їх серед інших. Завдання – коротко описати себе, звертаючи увагу на риси, що вирізняють із натовпу.

Учасники можуть згадати особливості зовнішності, манеру рухатися, стиль мовлення, одяг або характерні жести. Кожен ділиться лише тим, чим готовий поділитися. Вправа проходить без оцінювання та коментарів.

Прийняття правил роботи групи (5 хв).

Мета: мотивація щодо дотримання учасниками правил групової взаємодії.

Хід проведення: Для ефективної, комфортної та безпечної роботи групи пропонується дотримуватися наступних правил: Конфіденційність, Добровільність, Активна участь – коротко і по темі, Взаємоповага, Правило піднятої рук, «Я» – повідомлення, Безпечний простір.

Зворотній зв'язок щодо виконання вправи.

Вправа «Очікування» (5 хв).

Мета: сформувати та усвідомити очікування учасників від тренінгового заняття.

Хід проведення: Тренер пропонує написати в чаті очікування щодо нових знань, практичних навичок:

– На які питання Ви сьогодні хотіли би почути відповіді?

– Що для Вас сьогодні актуально?

Зворотній зв'язок щодо виконання вправи.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА

Вправа «Портрет тривожності» (10 хв.)

Мета: допомогти учасникам усвідомити індивідуальні прояви тривожності, відокремити її від власної особистості та знизити емоційне напруження через образне осмислення. Діагностика психо-емоційного стану учасників.

Хід вправи: Тренер пропонує учасникам уявити свою тривожність як окремий образ або «персонажа». Учасники індивідуально (усно або письмово, за бажанням – у вигляді малюнка) відповідають на запитання:

- Який вигляд має моя тривожність?
- Якого вона розміру, кольору, форми?
- Де вона «живе» в тілі або поруч зі мною?
- Що вона робить, коли з'являється?
- У яких ситуаціях вона приходить найчастіше?

Після індивідуальної роботи учасникам пропонується, за бажанням, коротко поділитися своїми спостереженнями.

Міні лекція «Про тривогу простими словами: що з нами відбувається» (10 хв.)

Хід проведення: тренер, використовуючи слайди, пояснює про те що тривожність є природною захисною реакцією організму; відмінність між адаптивною (нормальною) та надмірною тривожністю; основні тілесні, емоційні та когнітивні прояви тривоги; вплив війни та хронічного стресу на підвищення рівня тривожності.

Вправа «Муха» (5 хв.)

Мета: зняття напруги та релаксація.

Хід проведення: учасникам пропонується зручно сісти, руки вільно покласти на коліна, плечі і голову опустити, очі закрити. Після цього потрібно уявити, що в кімнату залітає муха, яка намагається сісти на обличчя. Вона сідає то на лоб, то на ніс, то на губи, то на очі. Завдання учасників, задіявши лише м'язи обличчя та не відкриваючи очі, прогнати муху.

Вправа - дихальна техніка «4–7–8» (10 хв.)

Мета: знизити рівень емоційної напруги та заспокоїти нервову систему через усвідомлене дихання.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам зайняти зручне положення та зосередитися на диханні. Учасники повільно вдихають через ніс протягом 4 секунд, затримують дихання на 7 секунд, після чого здійснюють повільний видих через рот тривалістю 8 секунд. Цикл повторюється 4–5 разів у комфортному темпі.

Вправа на заземлення «5–4–3–2–1» (10 хв.)

Мета: повернути увагу в теперішній момент, зменшити інтенсивність тривожних думок і стабілізувати емоційний стан.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам по черзі назвати (про себе або вголос, за бажанням):

- 5 об'єктів, які вони бачать;
- 4 відчуття, які вони можуть відчути дотиком;
- 3 звуки, які вони чують;
- 2 запахи, які можуть розпізнати;
- 1 смакову відчуття.

Учасники виконують вправу повільно, зосереджуючись на кожному пункті.

Вправа «Напруження та розслаблення м'язів» (5 хв.)

Мета: зняти тілесну напругу та навчити учасників усвідомлювати різницю між станом напруження і розслаблення.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам стиснути кулаки та напружити м'язи тіла на 5 секунд, після чого повністю розслабитися. Учасники звертають увагу на відчуття в тілі після розслаблення. Вправа повторюється кілька разів у зручному темпі.

Вправа «Занедбаний сад» (10 хв.)

Мета: зниження рівня тривожності, зняття емоційної напруги та формування відчуття внутрішнього контролю й спокою.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам зручно влаштуватися, заплющити очі або м'яко зосередити погляд. Спокійним голосом пропонується уявити, що учасник прогулюється територією великого замку. Попереду видно високу кам'яну стіну, обвиту плющем, у якій є дерев'яні двері. Учасник повільно відчиняє двері та входить усередину.

За дверима знаходиться старий сад. Колись це було гарне, доглянуте місце, але з часом воно занепало: трава розрослася, гілки переплелися, стежки майже не видно. Тренер пропонує уявити, що учасник починає поступово та без поспіху наводити лад у саду. Не потрібно робити все одразу – достатньо обрати невелику ділянку й м'яко очищати її: прибирати бур'яни, підрізати гілки, косити траву, поливати рослини.

Під час виконання вправи тренер звертає увагу, що кожна дія відбувається у комфортному темпі, без напруження. Сад поступово стає більш упорядкованим і спокійним. Через деякий час учасникам пропонується зупинитися та звернути увагу на ту частину саду, де вже наведено лад, порівняти її з тією, до якої ще не торкалися.

Обговорення (рефлексія):

- Чи було вам комфортно виконувати вправу?
- Які почуття або тілесні відчуття виникали під час «роботи в саду»?
- Що для вас означала впорядкована частина саду?
- Чи помітили ви зміни у своєму стані після вправи?

Вправа «Дозвіл на почуття» (5 хв.)

Мета: зменшити внутрішній тиск і самокритику, сформувати навички самопідтримки в складні часи.

Хід проведення: тренер пропонує письмово завершити фразу: « В складній ситуації я дозволяю собі відчувати…»

Рефлексія.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Теплі слова собі» (5 хв.)

Мета: сформувати та розвинути навичку внутрішньої підтримки, знизити рівень тривоги та посилити відчуття прийняття й турботи про себе у складних життєвих ситуаціях.

Хід проведення: Тренер пропонує учасникам зручно влаштуватися, звернути увагу на власний внутрішній стан і пригадати ситуацію, яка наразі є складною або напруженою. Далі учасникам пропонується уявити, що в подібній ситуації перебуває близька людина, якій потрібна підтримка.

Після цього учасники звертаються до себе з теплими, підтримувальними словами — подумки або письмово — так, як звернулися б до цієї людини. Для полегшення виконання вправи тренер може запропонувати такі запитання й початки фраз: *«Я бачу, як тобі зараз непросто…»*, *«Ти робиш усе, що можеш у цій ситуації…»*, *«Ти маєш право втомлюватися й потребувати відпочинку…»*, *«Я поруч із тобою і підтримую тебе…»*. Наприкінці учасникам пропонується звернути увагу на відчуття в тілі та емоційний стан і зафіксувати, що змінилося.

Вправа «Що я беру з собою?» (5 хв.)

Мета: провести рефлексію та отримати зворотній зв'язок.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам тренінгу завершити фрази:

«Сьогодні я усвідомив(ла)…», «Для мене було важливо…», «Я хочу застосовувати…»

Тренер підсумовує роботу та дякує групі.

Тренінгове заняття №5 «Відновлення внутрішніх ресурсів під час війни: практичні техніки самодопомоги».

Цільова аудиторія: заступник директора з виховної роботи, психолог, учителі та працівники школи.

Мета заняття: розвинути навички педагогів про відновлення внутрішніх ресурсів під час війни.

Завдання заняття:

1. Проаналізувати та розкрити зміст поняття «внутрішні ресурси».

2. Проаналізувати чинники виснаження внутрішніх ресурсів у середньому дорослому віці під час війни.

3. Навчити учасників визначати власний рівень ресурсності та сигнали психологічного виснаження.

4. Сформувати навички застосування практичних технік самодопомоги для відновлення внутрішніх ресурсів і зниження рівня тривожності.

Очікувані результати: усі учасники/учасниці

знатимуть зміст поняття «внутрішні ресурси» та їх роль у підтриманні психоемоційної рівноваги в умовах війни;

вмітимуть визначати індивідуальні джерела відновлення внутрішніх ресурсів;

розумітимуть опанують базові практичні техніки самодопомоги та саморегуляції;

усвідомлюватимуть значення систематичного відновлення ресурсів для збереження психологічної стійкості та зниження тривожності.

Обладнання: мультимедійний проектор, аркуші паперу А4, кольорові олівці, фломастери.

Орієнтовний час проведення: 90 хв.

Хід заняття

1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.

Вправа «Який я напій» (5 хв).

Мета: знайомство учасників, сприяти легкому входженню в тему заняття, пошук власного ресурсу вже на старті.

Хід проведення: Уявіть, що Ваш ресурсний стан – це якийсь напій. Яким би він був? Спробуйте уявити його смак, аромат, вигляд, можливо – назву або асоціацію.

Який «напій» сьогодні символізує мій внутрішній стан або ресурс?

Рефлексія:

– Як це про Ваш ресурсний стан?

– Що б Ви хотіли «додати» до свого напою сьогодні?

– Яким напоєм Ви хотіли бути і чому?

Прийняття правил роботи групи (3 хв).

Мета: мотивація щодо дотримання учасниками правил групової взаємодії.

Хід проведення: Для ефективної, комфортної та безпечної роботи групи пропонується дотримуватися наступних правил: Конфіденційність, Добровільність, Активна участь – коротко і по темі, Взаємоповага, Правило піднятої рук, «Я» – повідомлення, Безпечний простір.

Рефлексія щодо виконання вправи.

Вправа «Очікування» (5 хв).

Мета: сформувати та усвідомити очікування учасників від тренінгового заняття.

Хід проведення: Тренер пропонує написати в чаті очікування щодо нових знань, практичних навичок:

– На які питання Ви сьогодні хотіли би почути відповіді?

– Що для Вас сьогодні актуально?

Рефлексія щодо виконання вправи.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.

Вправа «Асоціативний ряд: Ресурс» (10 хв.).

Мета: актуалізувати знання учасників про внутрішні ресурси.

Хід проведення: Учасники по черзі називають одне слово-асоціацію до поняття «внутрішні ресурси». Тренер занотовує.

Висновок тренера: внутрішні ресурси – це енергія, яку ми черпаємо зсередини себе. Це наші сильні сторони, риси характеру, здібності, життєві цінності, установки, базові потреби, те, що є всередині нас і робить нас сильними. Сюди також відноситься і уміння потурбуватися про себе, дякувати собі та безумовне прийняття себе. Усі ці внутрішні ресурси дають поштовх, енергію і внутрішню силу.

Міні-лекція на тему: «Що виснажує внутрішні ресурси?» (7 хв.)

Мета: визначити основні ознаки втрати внутрішніх ресурсів під час війни та підхід по їх відновленню.

Хід проведення: Тренер демонструє слайд із переліком зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на стан внутрішніх ресурсів людини, та коротко коментує кожен із них.

На наступному слайді представлено комплексний підхід до відновлення внутрішніх ресурсів, який поєднує роботу з тілом, емоціями, думками та поведінковими стратегіями. Тренер робить узагальнення й підводить до практичної частини заняття.

Вправа «Мій внутрішній заряд» (5 хв).

Мета: усвідомлення поточного рівня життєвої енергії та внутрішнього ресурсу; м'яке налаштування на саморефлексію.

Хід проведення: Тренер звертається до учасників:

«Уявіть, що вашу життєву силу, енергію та внутрішній ресурс можна виміряти, як заряд батарейки. На скільки відсотків вона заряджена саме зараз?»

Напишіть у чаті або озвучте число від 0 до 100%, де 0% – повна відсутність енергії, а 100% – стан повної наповненості, сили та готовності діяти.

Рефлексія:

– Що вплинуло на ваш рівень заряду сьогодні?

– Чого зараз найбільше потребує ваша «батарейка» – відпочинку, підтримки, тиші чи дії?

Вправа «Австралійський дощ» (10 хв).

Мета: забезпечити психологічне розвантаження учасників

Хід проведення: Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо який він.

В Австралії піднявся вітер.(Ведучий тре долоні) Починає крапати дощ. (Клацання пальцями) Дощ посилюється.(Почергове плескання долонями по грудях) Починається справжня злива.(Плескання по стегнах) А ось град, справжня буря.(Тупіт ногами) Але що це? Буря стихає. (Плекання по стегнах) Рідкі краплі падають на землю. (Клацання пальцями) Тихий шелест вітру. (Потирання долонь) І нарешті вийшло Сонце! (Руки догори).

Рефлексія: Що ви відчули в тілі під час вправи?

Які ви відчували емоції?

Як змінився ваш стан наприкінці вправи?

Тренер робить висновок: «Як і в житті, напруга має свій пік і свій спад. Навіть після найсильнішої бурі завжди настає тиша».

Арт-терапевтична вправа «Дерево сили» (15 хв)

Мета: усвідомити свої внутрішні ресурси, сильні сторони, опори та стратегії подолання труднощів, знизити рівень тривожності, зняти напругу, а також відчути стабільність і впевненість у собі.

Хід проведення: Покладіть аркуш вертикально. Обведіть свою руку: кисть та зап'ястя – це стовбур вашого дерева, а пальці будуть гілками. Тепер намалюйте велике листя, щоб можна в ньому було розмістити слова. Кількість може бути довільною. У кожному листочку напишіть один ресурс, який надає вам енергію, сили, допомагає заспокоїтися.

Розфарбуйте дерево як забажаєте. Домалюйте все те, щоб ще хотілося.

Рефлексія: Який листок був для вас найважчим, а який – найприємнішим? Який ресурс ви хочете використовувати частіше? Яке відчуття у вас зараз, коли дерево завершене

Тренер підкреслює: «Ваше дерево сили – це нагадування про те, що всередині вас є ресурси, які залишаються з вами незалежно від зовнішніх обставин. Заберіть його з собою, розмістіть вдома або на робочому місці – як символ внутрішньої опори».

Вправа «Повернення серця» (20 хв).

Мета: відновлення здатності відчувати після емоційної травми.

Хід проведення: звичайно, мається на увазі не фізичне серце людини, а її «психологічне» серце. Недарма кажуть: «я втратив своє серце», «моє серце розбите». Це означає, що людина втратила свою здатність любити, радіти, відчувати близькість з іншими людьми, бути відкритою до світу, відчувати добрі, сердечні почуття тощо. Тому повернення свого серця так багато може означати для людини.

Застереження: тим людям, які страждають на серцеві захворювання, потрібно дотримуватися в цій вправі певної обережності та поступовості.

Ведення терапевта:

Займіть зручну позу і знайдіть у себе в грудях те місце, яке займає "психологічне серце". Воно може опинитися посередині грудей. Або кудись зміщеним. Знайдіть це місце і поясніть, чому воно саме тут. Уявіть собі, що в різні періоди життя Ваше психологічне серце могло розлетітися по різних "дорогих серцю" місцях і залишатися там досі. Зверніться подумки до цих відлетілих частин і запросіть їх повернутися. Не слід створювати якихось спеціальних образів, але з кожним вдихом повертайте собі втрачені частинки вашого серця. Можливо, Вам згадаються ситуації... або сюжети... або травми... Можливо, ви відчуєте якесь приємне розширення в грудях, вам захочеться випрямити спину і дивитися на

цей світ, гордо піднявши голову...Можливо, ви спонтанно побачите якусь велику квітку, що розпускається у ваших грудях, можливо, тепло і надзвичайно приємне почуття розіллється в ній...Можливо, вам захочеться плакати, і це будуть сльози полегшення або навіть щастя... Я не знаю, що ви відчуєте і не прагніть до заздалегідь визначених результатів. Просто досліджуйте, що вийде.

Рефлексія: Визначте, чи не було таких частин серця, які не змогли повернутися і вимагають додаткової роботи за запитом.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Рефлексія. (5 хв)

Чи справдились ваші очікування щодо тренінгу?

Що для вас було актуально і цікаво?

Наскільки зараз заряджена ваша батарейка?

Вправа «Мій ресурс після зустрічі» (5 хв)

Мета: усвідомити зміни у внутрішньому стані після заняття, закріпити позитивні емоції та відчуття наповненості.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам повернутися до образу з початку заняття (вправа «Який я напій») і відповісти на запитання одним словом: «Яким є мій внутрішній стан зараз?», «Як змінився мій “напій” у порівнянні з початком заняття?», «Який ресурс я забираю із собою після цієї зустрічі?».

Рефлексія: тренер звертає увагу на різноманітність відповідей і підкреслює, що навіть невелика зміна стану – це важливий крок до відновлення внутрішніх ресурсів.