

УДК 378.147:004.9:316.77

DOI: 10.31499/2307-4906.3.2025.340391

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ

Денис Хрєнов, аспірант, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

ORCID: 0009-0002-6139-7278

E-mail: d.o.khrenov@npu.edu.ua

Стаття присвячена дослідженню, метою якого є теоретичне обґрунтування та конструювання моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій. Для досягнення мети використано методи аналізу, синтезу, моделювання, узагальнення педагогічного досвіду. Побудовано модель, що включає цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти, етапи реалізації, педагогічні умови, форми та методи навчання. Виокремлено критерії та показники сформованості критичного мислення, розроблено рівні його прояву. Результати дослідження можуть бути застосовані в освітньому процесі підготовки магістрів у галузі педагогіки.

Ключові слова: критичне мислення; майбутні магістри освіти; модель; медіатехнології; педагогічні умови; методи навчання; інноваційна освіта; рефлексія; когнітивні стратегії; професійна підготовка.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING A MODEL OF DEVELOPING CRITICAL THINKING IN FUTURE EDUCATION MASTERS THROUGH MEDIA TECHNOLOGIES

Denys Khrenov, PhD Student, Drahomanov Ukrainian State University.

ORCID: 0009-0002-6139-7278

E-mail: d.o.khrenov@npu.edu.ua

The article presents the results of theoretical and experimental research devoted to developing a model for fostering critical thinking among future Master's students in education through the use of media technologies. The relevance of the study is justified by the growing digitalization of higher education, the challenges of information oversaturation, and the increasing demand for teachers who are able not only to transfer knowledge but also to guide students in analyzing, evaluating, and creating media-based educational content.

The methodology of the research combined theoretical and empirical methods, including analysis and synthesis of scientific sources, modeling, generalization of pedagogical practices, and an experimental study carried out in several higher education institutions. The proposed model consists of four interconnected components: goal-oriented, content-based, technological, and result-oriented. The technological component integrates pedagogical conditions, innovative teaching methods, and interactive forms of learning aimed at developing analytical abilities, media literacy, and reflective skills.

The experimental implementation of the model was organized in three stages: motivational-diagnostic, practical-activity, and reflective-evaluative. Within the framework of the model, a specially designed elective course was introduced, enabling students to engage in fact-checking, critical discussions, media content analysis, debates, and the production of their own educational media products. Diagnostic criteria and indicators of critical thinking development were substantiated, structured into cognitive, evaluative, reflexive, and motivational-value components. Each criterion was operationalized through measurable indicators, with defined levels of critical thinking (low, medium, high).

The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the model. A significant increase was observed in students' ability to analyze and interpret information, construct evidence-based arguments, detect manipulative elements in media texts, and demonstrate reflective judgment in educational contexts. The findings highlight the potential of media technologies not only as technical tools but also as catalysts for fostering critical, independent, and professionally relevant thinking among future teachers.

The outcomes of the study can be applied in teacher education programs to enhance cognitive and professional competencies of Master's students, to adapt digital and media-based learning environments, and to personalize educational trajectories. Further research is recommended to explore the transferability of the model to postgraduate studies, teacher professional development, and international educational contexts where digital media are deeply integrated into academic practice.

Keywords: critical thinking; future Masters of Education; model; media technologies; pedagogical conditions; teaching methods; innovative education; reflection; cognitive strategies; professional training.

Сучасна система вищої освіти перебуває в умовах постійних змін, спричинених глобалізаційними, цифровими та соціокультурними викликами. Однією з ключових компетентностей, яка визначає здатність особистості адаптуватися до складних умов інформаційного суспільства, є критичне мислення. У національних освітніх стратегічних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», зазначено, що освіта має забезпечити формування здатності до логічного мислення, аналізу, самостійного прийняття рішень, що є характеристиками критичного мислення [4]. У Концепції розвитку педагогічної освіти підкреслюється важливість формування у майбутніх педагогів не лише професійної компетентності, а й інноваційного мислення, зокрема здатності до критичного осмислення інформації, що надзвичайно актуалізує дослідження у цьому напрямі [10].

Медіатехнології, як інтерактивні цифрові інструменти, надають нові можливості для розвитку критичного мислення, зокрема через застосування кейс-методів, подкастів, онлайн-дискусій, візуального аналізу інформації, блогів, соціальних платформ тощо. Проте у педагогічній теорії та практиці спостерігається брак цілісної моделі, яка б інтегрувала медіатехнології в процес формування критичного мислення саме на рівні магістерської підготовки.

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

Розв'язання цієї проблеми сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі, відповідатиме положенням Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, а також сприятиме формуванню інноваційної

педагогічної культури в умовах цифрової трансформації освіти [17].

Розвиток критичного мислення в умовах цифрової трансформації освіти набуває пріоритетного значення, особливо в контексті професійної підготовки майбутніх магістрів освіти. Глобальні виклики, пов'язані зі швидкою зміною інформаційного середовища, зумовлюють необхідність формування у здобувачів вищої освіти здатності до рефлексивного аналізу, логічного мислення та обґрунтованого прийняття рішень. Одним із важливих векторів удосконалення освітнього процесу є впровадження медіатехнологій, які, за умови методично обґрунтованого застосування, можуть стати ефективним засобом розвитку критичного мислення.

Зважаючи на складність і багатогранність досліджуваної проблеми, доцільним є аналіз наукових джерел за кількома ключовими напрямками: визначення поняття та структури критичного мислення, вивчення психолого-педагогічних умов його розвитку, аналіз інноваційних освітніх технологій і медіатехнологій у вищій школі, а також характеристика професійної підготовки майбутніх магістрів освіти. Такий підхід забезпечує комплексне теоретичне підґрунтя для обґрунтування моделі розвитку критичного мислення у професійній підготовці фахівців освітньої галузі.

Критичне мислення розглядається як складне когнітивне утворення, що включає вміння аналізувати, оцінювати та синтезувати інформацію. У дослідженні висвітлюються підходи до визначення критичного мислення, підкреслюється його роль у формуванні особистості, здатної до самостійного мислення та прийняття обґрунтованих рішень [6]. Визначенню структурних компонентів критичного мислення, таких як логічне мислення, рефлексія та аргументація, що є основою розвитку аналітичних здібностей студентів присвячено наукове дослідження А. Цветкової [18]. Розуміння критичного мислення як освітньої інновації представлено у науковій публікації В. Папіжук, О. Кузьменко, Ю. Лісовою. Авторками запропоновано теоретичні основи і практичні шляхи його впровадження у вищій школі [13].

Розвиток критичного мислення вимагає створення відповідних психолого-педагогічних умов. Зокрема, зазначено, що врахування вікових особливостей, індивідуального стилю навчання та створення проблемних ситуацій сприяє активізації мисленнєвої діяльності [8]. Варто відзначити, що педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти, такі як інтерактивні методи навчання та організація спільної діяльності, є важливими чинниками цього процесу [9]. Визначну роль у розвитку критичного мислення науковці відводять практичному застосуванню медіатехнологій у процесі підготовки майбутніх педагогів [3].

Аналіз наукових джерел засвідчив значну увагу вітчизняних дослідників до проблеми розвитку критичного мислення, зокрема щодо з'ясування його сутності, структурних компонентів, психолого-педагогічних умов та потенціалу інноваційних освітніх технологій. Водночас окреслено низку аспектів, які залишаються недостатньо розробленими та потребують подальшого комплексного вивчення.

Передусім, більшість досліджень зосереджуються на загальних питаннях формування критичного мислення, здебільшого в контексті шкільної освіти або у фрагментарному зв'язку з окремими навчальними дисциплінами. Недостатньо висвітлено особливості розвитку критичного мислення саме у магістрантів освітньої галузі – як майбутніх педагогів, управлінців і науковців, діяльність яких потребує високого рівня когнітивної зрілості та рефлексивності.

Крім того, незважаючи на наявність теоретичних напрацювань щодо цифровізації освіти, питання інтеграції медіатехнологій у процес формування критичного мислення майбутніх магістрів освіти залишаються на периферії наукового дискурсу. Дослідження здебільшого стосуються або загальних підходів до використання медіатехнологій, або їх технічних можливостей, тоді як ґрунтового обґрунтування методологічних засад побудови моделі розвитку критичного мислення за допомогою таких технологій практично не простежується.

У контексті професійної підготовки магістрів також наявний розрив між декларованими освітніми стандартами та практикою впровадження інноваційних підходів, орієнтованих на розвиток критичного мислення. Отже, окреслена проблема є науково актуальною, теоретично значущою і практично необхідною, що зумовлює потребу в розробленні цілісної теоретико-методологічної моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти із застосуванням медіатехнологій у навчальному процесі.

Мета статті – обґрунтувати теоретико-методологічні засади та розробити модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти в умовах професійної підготовки шляхом цілеспрямованого використання медіатехнологій у освітньому процесі.

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

Моделювання дозволяє відтворити об'єкт дослідження в умовно-штучному середовищі, виявити його суттєві ознаки, структуру, закономірності функціонування та розвитку. У контексті професійної підготовки майбутніх магістрів освіти моделювання забезпечує цілісне представлення педагогічного процесу, визначення взаємозв'язків між його елементами, побудову логічно обґрунтованої послідовності дій для досягнення бажаних результатів [12].

Особливої актуальності метод моделювання набуває при розробці інноваційних освітніх стратегій і технологій, спрямованих на формування ключових компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема – критичного мислення. Модель у цьому контексті виконує функції евристичного інструмента, що дає змогу узагальнити теоретичні підходи, адаптувати їх до практичних умов і апробувати у межах конкретної освітньої системи [15].

Саме з цих міркувань, моделювання обрано нами як метод науково-педагогічного дослідження, який забезпечує високий рівень узагальнення, методологічну цілісність і практичну доцільність. Варто зазначити, що ключовим етапом у процесі педагогічного моделювання є цілепокладання як концептуальний та практичний орієнтир діяльності дослідника й педагога. **Цілепокладання** дозволяє науково обґрунтувати логічну структуру моделі розвитку критичного мислення, визначити послідовність її реалізації, очікувані результати та засоби досягнення. Модель у такому випадку виконує не лише описову, а й проєктивну функцію – вона стає інструментом системного вдосконалення професійної підготовки магістрів.

У контексті розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти цілепокладання має подвійне значення. З одного боку, воно задає вектор трансформації освітнього процесу, спрямованого на формування інтелектуально автономної, аналітично мислячої особистості. З іншого боку – сприяє формуванню внутрішніх цілей у здобувачів освіти, пов'язаних із усвідомленням власної когнітивної діяльності, вмінням ставити запитання, рефлексувати й оцінювати інформацію з критичних позицій [6].

Отже, метою моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти є створення цілісної, науково обґрунтованої системи організації освітнього процесу, яка на основі медіатехнологій забезпечує формування та розвиток спеціальних компетентностей майбутніх магістрів освіти.

Визначена мета передбачає не лише формування відповідних інтелектуальних навичок, а й створення навчального середовища, що стимулює самостійну пошукову діяльність, критичне осмислення медіаконтенту, застосування інтерактивних методів навчання й рефлексивну позицію щодо власної пізнавальної діяльності. Такий підхід корелює з вимогами оновлених стандартів вищої освіти, які акцентують на розвитку наскрізних компетентностей, зокрема критичного мислення, як базової складової професійної підготовки педагога [7].

Розробка ефективної моделі розвитку критичного мислення у майбутніх магістрів освіти передбачає інтеграцію низки *наукових підходів*, кожен з яких акцентує на специфічних аспектах особистісного та професійного становлення здобувачів вищої освіти. Йдеться про системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний та інтерактивно-медіапедагогічний підходи, які забезпечують методологічну основу для цілісного бачення об'єкта дослідження.

Системний підхід забезпечує цілісне бачення розвитку критичного мислення як складної динамічної системи з внутрішньою структурною впорядкованістю. Він дозволяє інтегрувати всі компоненти моделі (мету, завдання, зміст, засоби, результат) в єдину логічну конструкцію. Системний підхід виступає необхідною умовою організації ефективного освітнього процесу, що враховує взаємозв'язки між педагогічними впливами та особистісними характеристиками здобувачів.

Компетентнісний підхід дозволяє моделювати навчальний процес як орієнтований на формування здатності студентів застосовувати знання в реальних ситуаціях. Він особливо релевантний у контексті підготовки майбутніх магістрів освіти, для яких критичне мислення, інформаційна грамотність і здатність до аналізу є ключовими компонентами професійної діяльності [7].

Застосування особистісно орієнтованого підходу сприяє реалізації індивідуалізованої освітньої траєкторії кожного студента, формуванню його мотиваційної сфери та здатності до самостійного навчання. Особлива увага надається розвитку рефлексивного мислення як одного з ключових компонентів критичної свідомості.

Акмеологічний підхід забезпечує орієнтацію на досягнення студентами найвищого рівня професійного становлення. Він акцентує на розвитку стратегічного, рефлексивного та інноваційного мислення, що є важливими характеристиками критичного мислення у педагогічній діяльності [1].

Інтерактивно-медіапедагогічний підхід дозволяє ефективно поєднувати цифрові

інструменти з інтерактивними методами навчання, формуючи критичне мислення у контексті цифрової компетентності. Сучасні дослідження вказують на те, що залучення студентів до аналізу, інтерпретації та критичної оцінки медіа змісту сприяє розвитку навичок аргументації, перевірки фактів і мисленнєвої незалежності.

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

Принцип науковості забезпечує опору на сучасні досягнення педагогічної, психологічної, когнітивної та інформаційної наук. Він передбачає використання науково обґрунтованих методів розвитку критичного мислення, актуальних результатів досліджень у галузі медіаосвіти та освітніх технологій. Науковість моделі виявляється у доказовості обраних стратегій, логічній узгодженості її компонентів і відповідності нормам академічної доброчесності.

Розвиток критичного мислення нерозривно пов'язаний із діалогічною взаємодією, яка стимулює рефлексивну активність здобувачів освіти. Принцип діалогічності передбачає створення освітнього середовища, де мислення формується через співрозмірну участь викладача й студента в обговоренні проблем, обміні судженнями, аргументації позицій. Це відповідає положенням соціального конструктивізму та теоріям розвитку мислення через діалог [15].

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

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

Цей принцип передбачає цілеспрямоване, методично обґрунтоване використання медіатехнологій у освітньому процесі. Йдеться не лише про застосування технічних засобів, а й про критичний підхід до відбору, аналізу та створення медіаконтенту. Принцип медіаосвітньої доцільності забезпечує адекватне поєднання змісту навчання і форм медіаподачі з урахуванням особливостей сприймання та інформаційного перевантаження [3].

Отже, визначена мета, сукупність методологічних підходів та спеціальних принципів становлять *концептуальний компонент* нашої моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів засобами медіатехнологій, логічне розгортання якого відбувається у *змістовному компоненті*. Цей компонент охоплює зміст навчання, спрямований на розвиток критичного мислення, а також тематику, понятійний апарат, ціннісні орієнтири та медіаосвітню складову. У контексті магістерської освіти важливо забезпечити міждисциплінарну інтеграцію, зокрема включення елементів педагогіки,

психології, медіаосвіти, комунікаційних технологій. Змістовий компонент також охоплює формування інформаційної культури, здатності до оцінювання достовірності джерел, аналітичного осмислення текстів і медіа. Реалізацію змістовного компонента рекомендовано реалізувати шляхом запровадження спецкурсу *«Розвиток критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій»*. Метою спецкурсу є формування критичного мислення здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти через інтеграцію інноваційних медіатехнологій в освітній процес. Досягнення мети курсу відбувається шляхом вирішення низки завдань:

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

Очікуваними результатами навчання володіння студентами поняттєвим апаратом з теми; здатність критично аналізувати інформацію з різних джерел; використання медіатехнології для формування власної позиції; проєктування медіапродукти з педагогічною метою.

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

Методичні рішення в межах цього компоненту мають бути гнучкими, адаптивними й спрямованими на розвиток інтелектуальної самостійності студентів. Технологічний компонент моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти передбачає сукупність форм, методів, засобів, умов, етапів та інструментів організації освітнього процесу, спрямованого на формування критичного мислення за умов активного використання медіатехнологій.

Для забезпечення ефективного функціонування моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами медіатехнологій необхідно створити певні *педагогічні умови*, які дозволяють реалізувати потенціал технологічного компонента в освітньому процесі. Такі умови повинні відповідати потребам цифрового суспільства, запитам здобувачів вищої освіти, а також сучасним дидактичним тенденціям.

Перша педагогічна умова – *створення медіатехнологічного середовища (використання цифрових платформ, візуальних і аудіо медіа)* є базовою умовою формування критичного мислення, оскільки воно забезпечує доступ до різних форматів інформації, створює можливості для комунікації, спільної діяльності, дослідження та аналізу медіаконтенту. Цифрові освітні платформи (наприклад, Moodle, Google Classroom, Padlet, Canva, YouTube, Trello тощо) слугують не лише каналами передачі знань, а й інструментами організації мисленнєвої діяльності студентів.

Формування наступної педагогічної умови пов'язана із залученням студентів до аналізу медіатекстів, дискусій, фактчекінгу, що сприяє формуванню в них

аналітичної культури, гнучкого мислення й медіаграмотності. Використання навчально-методичного контенту, що вимагає застосування критичного мислення (дискусії, дебати, аналіз кейсів, робота з фейковими новинами тощо) визначено нами як другу педагогічну умову успішної реалізації моделі. Систематичне включення у зміст навчання завдань, які потребують аналізу, аргументації, перевірки фактів, розв'язання проблемних ситуацій, створює сприятливі умови для розвитку критичного мислення. Такі форми роботи дозволяють майбутнім педагогам моделювати складні професійні ситуації та приймати обґрунтовані рішення.

Третьою педагогічною умовою вважаємо за доцільне запропонувати *запровадження магістрантами власного медіапродукту з освітньою метою*. Проектна діяльність із розробки та презентації власного освітнього медіапродукту (відеоуроку, подкасту, освітнього блогу, інфографіки, digital story тощо) дозволяє не лише інтегрувати набуті знання, а й активізує критичне мислення у процесі планування, добору інформації, оцінювання її достовірності, логічної структури та впливу на цільову аудиторію. Співзвучною до наших міркувань є думка О. Сипченко та Н. Кизь, що «створення власного цифрового продукту як результату навчання передбачає високий рівень когнітивної активності, здатність до рефлексії, логічного мислення, комунікативної компетентності» [16, с. 47].

Таким чином, реалізація означених педагогічних умов забезпечує системний і практично орієнтований підхід до розвитку критичного мислення в магістрантів, сприяє переходу від репродуктивного до продуктивного типу мислення, актуалізує вміння аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію в умовах медіанасиченого освітнього середовища.

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

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

- проблемно-пошукові методи (аналіз ситуацій, евристичні бесіди, метод Сократа), що активізують когнітивну діяльність та сприяють формуванню критичної позиції щодо суперечливих або неповних фактів;
- дискусійні методи (дебати, круглі столи, рольові ігри), які забезпечують діалогічність мислення, навички аргументації, відкритості до інших точок зору;
- метод аналізу медіатекстів і фактчекінгу, який дозволяє формувати медіа- та інформаційну грамотність, уміння виявляти маніпуляції, фейки та упереджене трактування інформації;
- метод проєктів, що реалізується в межах створення студентами власного освітнього медіапродукту, сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, розвитку творчого та критичного мислення.

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

- інтерактивні лекції з елементами мультимедійного контенту: забезпечують інтеграцію теорії й практики, демонстрацію прикладів маніпулятивного або фейкового

контенту, розвиток навичок критичного сприйняття медіа;

- семінари-дискусії та тренінги, що орієнтовані на обговорення реальних проблем освіти в медіасередовищі, аналіз педагогічних кейсів, групову рефлексію;
- онлайн-форуми та вікіпростори, що сприяють організації колективного аналізу текстів, коментування та критичного рецензування;
- майстер-класи та воркшопи із створення медіапродуктів (наприклад, освітніх відео або інфографіки), що дозволяють майбутнім педагогам відчувати себе як активними творцями, а не лише споживачами цифрового контенту;
- проектна діяльність, у рамках якої здобувачі розробляють і презентують власні медіаініціативи з освітньою метою.

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

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

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

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

На цьому етапі доцільно застосовувати:

- методики оцінювання рівня КМ (наприклад, адаптовані тести критичного мислення за Р. Еннісом, П. Халперн, С. Фейшеллом);
- анкетування щодо цифрових і медіакомпетентностей;
- діагностичні бесіди та самооцінювання пізнавальних інтересів;
- вступні мотиваційні тренінги, що актуалізують значущість КМ для педагогічної діяльності.

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

Основними формами діяльності на цьому етапі виступають:

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

медіа;

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

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

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

Ефективними формами реалізації є:

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

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

Завершальним компонентом моделі розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти є *результативний компонент*, який відображає кінцеву мету реалізації моделі – сформованість критичного мислення майбутніх магістрів освіти. Його структуру побудовано відповідно до ключових компонентів критичного мислення, які включають:

- мотиваційний (вмотивованість до самостійного аналітичного мислення, рефлексії та роботи з інформацією);
- когнітивний (інтелектуальні вміння аналізу, оцінки, синтезу),
- оцінно-смысловий (спрямованість на істинність, логічність, доказовість),
- рефлексивний (усвідомлення процесів власного мислення, самоаналіз, самокорекція).

Кожному зі структурних компонентів критичного мислення відповідає *критерій оцінювання* та пов'язаний з ним набір *показників*, що забезпечує відповідність між змістом критичного мислення й формами його діагностики.

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

- усвідомлення особистої потреби в розвитку критичного мислення та

інформаційної культури;

- інтерес до навчальних і професійних завдань, що потребують аналітичного мислення;

- наявність мотивації до самонавчання, саморозвитку та подолання інтелектуальних труднощів.

Когнітивно-аналітичний критерій (відповідає когнітивному компоненту) оцінює здатність магістранта до логічного мислення, аналізу, аргументації за такими показниками:

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

Оцінно-смысловий критерій (відповідає оцінно-смысловому компоненту) відображає здатність критично оцінювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення, що може бути діагностовано за наступними показниками:

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

Рефлексивно-креативний критерій (відповідає рефлексивному компоненту) характеризує рівень розвитку самоспостереження, креативного мислення й здатності до самокорекції та може бути оцінений за показниками:

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

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

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

Таким чином, система критеріїв, показників і рівнів дозволяє здійснювати об'єктивне оцінювання сформованості критичного мислення магістрантів у процесі реалізації моделі. Такий підхід не лише фіксує рівень розвитку критичного мислення, а й сприяє індивідуалізації навчального процесу, корекції методів і змісту педагогічного впливу.

У результаті проведеного теоретико-методологічного аналізу було розроблено модель розвитку критичного мислення майбутніх магістрів освіти засобами

медіатехнологій, яка ґрунтується на системному, діяльнісному, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах. Структура моделі включає цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти, що взаємодіють у межах трьох етапів реалізації: мотиваційно-діагностичного, практико-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального.

Ціннісною основою моделі виступають принципи науковості, діалогічності, інтегративності, проблемності та медіаосвітньої доцільності, які визначають характер добору змісту, методів та форм організації навчання. До змістового компонента моделі інтегровано спеціальний навчальний курс, зорієнтований на розвиток навичок аналізу інформації, рефлексії, аргументації, створення освітнього медіаконтенту. Технологічний компонент реалізується через сукупність методів (дискусія, кейс-метод, проєктна робота, фактчекінг, дебати) та форм (медіатренінги, воркшопи, вебінари, інтерактивні лекції) у поєднанні з визначеними педагогічними умовами.

Результативний компонент моделі представлено у вигляді системи критеріїв і показників сформованості критичного мислення з урахуванням когнітивного, оцінного, рефлексивного та мотиваційно-ціннісного компонентів особистості. Запропоновано відповідні рівні сформованості критичного мислення (високий, середній, низький) та діагностичні методики, що дають змогу здійснити якісну й кількісну оцінку змін у динаміці розвитку зазначеного феномена.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у практичній реалізації запропонованої моделі в умовах підготовки магістрів освіти, експериментальній перевірці її ефективності, розробці цифрових ресурсів для підтримки медіатехнологічного навчання, а також адаптації моделі до інших спеціальностей та освітніх рівнів. Особливо актуальним є дослідження формувального впливу створення студентами власного медіапродукту на розвиток їхнього критичного мислення, що потребує подальшого емпіричного обґрунтування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Генкал С. Е. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх вчителів біології. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 201. С. 73–77. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-73-77>.
2. Гуревич Р., Коношевський Л., Опущко Н. Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3–4. С. 22–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2022_3-4_4 (дата звернення: 25.08.2025).
3. Дубасенюк О. А. Медіаосвітні технології підготовки майбутніх педагогів початкових класів у закладах вищої освіти. *Плекаємо особистість : наук.-метод. альманах*. 2024. Вип. 7. Полтава; Лубни: Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». С. 67–71.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. С. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 27.08.2025).
5. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : *монографія* / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с.
6. Куземко Л. В. Формування критичного мислення у студентів педагогічних спеціальностей: теорія і практика. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: КУБГ, 2021. С. 208–211. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36721/> (дата звернення: 30.08.2025).
7. Литвиненко І. С. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2012. Т. 2, № 9. С. 163–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_

- 2_9_34 (дата звернення: 23.08.2025).
8. Матвієнко О. В., Чжан Цзін. Психологічні чинники та педагогічні передумови розвитку й формування критичного мислення майбутнього вчителя. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6(1). С. 97–109. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6\(1\).2024.10](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.10).
 9. Мисечко О. Є. Психолого-педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів при вивченні іноземної мови. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. 2003. Т. II, № 5. С. 237–242. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23956> (дата звернення: 23.08.2025).
 10. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку педагогічної освіти : схвалено рішенням Колегії МОН України від 24.07.2018, протокол № 8/2-19. Київ, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%202018/08/06/kontseptsiya.pdf> (дата звернення: 25.08.2025).
 11. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня : затв. наказом МОН від 11.05.2021 № 520. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti> (дата звернення: 26.08.2025).
 12. Олійник Т. О. та ін. Технологія розвитку критичного мислення у вищій школі. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. 2004. С. 83–87. URL: https://www.academia.edu/10462800/Технологія_розвитку_критичного_мислення_у_вищій_школі (дата звернення: 27.08.2025).
 13. Папіжук В. О., Кузьменко О. Ю., Лісова Ю. О. Критичне мислення як освітня інновація в Україні: здобутки та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих учених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. 2021. Т. 3, № 43. С. 180–185.
 14. Петренко Л. М., Кучерявий О., Лавріненко О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства: монографія. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с.
 15. Равчина Т. В. Теоретико-методичні аспекти організації процесу навчання студентів вищої школи в контексті теорії конструктивізму. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 129–136. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714804/1/UPJ_4_2015.pdf (дата звернення: 21.08.2025).
 16. Сипченко О., Кизь Н. Медіаосвітні технології як засіб формування професійної компетентності майбутніх викладачів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 6(98). С. 44–49. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.6\(98\)2019.197452](https://doi.org/10.31865/2077-1827.6(98)2019.197452) (дата звернення: 23.08.2025).
 17. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р/. Київ, 2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-r#Text> (дата звернення: 23.08.2025).
 18. Цветкова Г. Г., Кузьменко І. А. Критичне мислення: сутність, структура та зміст поняття. *Освітньо-науковий простір*. 2021. № 1. С. 99–110. DOI: <https://doi.org/10.31392/ONP-npu-1.2021.12>.
 19. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності як наукова проблема. *Освітні обрії*. 2020. № 1(50). С. 201–205. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.50.1.201-205>.

REFERENCES

1. Henkal, S. E. (2021). Akmeologichniy pidkhid do formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv biolohii [Acmeological approach to the formation of professional competence of future biology teachers]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*, (201), 73–77. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-73-77>.
2. Hurevych, R., Konoshevskiy, L., & Opushko, N. (2022). Tsyfrovizatsiya osvity suchasnoho suspilstva: problemy, dosvid, perspektyvy [Digitalization of education in modern society: Problems, experience, prospects]. *Osvitlohichnyi dyskurs*, (3–4), 22–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2022_3-4_4.
3. Dubaseniuk, O. A. (2024). Mediaosvitni tekhnolohii pidhotovky maibutnikh pedahohiv pochatkovykh klasiv u zakladakh vyshchoi osvity [Media education technologies for training future primary school teachers in higher education institutions]. *Plekaemo osobystist: Naukovo-metodychnyi almanakh*, (7), 67–71.

4. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Zakon Ukrainy "Pro osvitu" vid 05.09.2017 № 2145-VIII* [Law of Ukraine "On Education" of 05.09.2017 No. 2145-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 38–39, art. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
5. Rebukha, L. Z. (Ed.). (2022). *Innovatsiini tekhnologii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity: Monohrafiia* [Innovative teaching technologies in the modernization of modern education: Monograph]. Ternopil: ZUNU.
6. Kuzemko, L. V. (2021). Formuvannia krytychnoho myslennia u studentiv pedahohichnykh spetsialnostei: teoriia i praktyka [Formation of critical thinking in students of pedagogical specialties: Theory and practice]. In *Istoriia ta filosofiia osvity v nezalezhnii Ukraini: kontroverzy suchasnoho naukovoho piznannia* (pp. 208–211). Kyiv: Borys Hrinchenko Kyiv University. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36721/>.
7. Lytvynenko, I. S. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv [Competence-based approach in the professional training of future psychologists]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriya: Psykholohichni nauky*, 2(9), 163–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_34.
8. Matviienko, O. V., & Zhang, J. (2024). Psykholohichni chynnyky ta pedahohichni peredumovy rozvytku y formuvannia krytychnoho myslennia maibutnoho vchytelia [Psychological factors and pedagogical prerequisites for the development and formation of critical thinking of future teachers]. *Osvitnio-naukovyi prostir*, 6(1), 97–109. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6\(1\).2024.10](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.10).
9. Mysechko, O. Ye. (2003). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv pry vyvchenni inozemnoi movy [Psychological and pedagogical conditions for the formation of critical thinking of primary school students while learning a foreign language]. *Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Zbirnyk naukovykh prats*, II(5), 237–242. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23956>.
10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity* [Concept of the development of teacher education] (approved by the decision of the Collegium of MES of Ukraine, July 24, 2018, protocol No. 8/2-19). Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%202018/08/06/kontseptsiya.pdf>.
11. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 011 "Osvitni, pedahohichni nauky" dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia [Standard of higher education for specialty 011 "Educational, Pedagogical Sciences" for the second (Master's) level] (approved by Order of MES, May 11, 2021, No. 520). Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>.
12. Oliynyk, T. O., et al. (2004). Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia u vyshchii shkoli [Technology for the development of critical thinking in higher school]. *Pedahohika ta psykholohiia: Zbirnyk naukovykh prats*, 83–87. URL: https://www.academia.edu/10462800/Технологія_розвитку_критичного_мислення_у_вищій_школі.
13. Papizhuk, V. O., Kuzmenko, O. Yu., & Lisova, Yu. O. (2021). Krytychne myslennia yak osvitnia innovatsiia v Ukraini: zdobutky ta perspektyvy [Critical thinking as an educational innovation in Ukraine: Achievements and prospects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 3(43), 180–185.
14. Petrenko, L. M., Kucheriavyi, O., & Lavrinenko, O. (2024). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva: Monohrafiia [Theoretical and methodological principles of preparing a future lecturer of higher pedagogical education institution for professional activity in the conditions of digitalization of society: Monograph]. Kyiv: Yurko Liubchenko.
15. Ravchyna, T. V. (2015). Teoretyko-metodychni aspekty orhanizatsii protsesu navchannia studentiv vyshchoi shkoly v konteksti teorii konstruktyvizmu [Theoretical and methodological aspects of organizing higher education students' learning process in the context of constructivism theory]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 129–136. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714804/1/UPJ_4_2015.pdf.
16. Sypchenko, O., & Kyz, N. (2019). Mediaosvitni tekhnologii yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv [Media education technologies as a means of forming professional competence of future lecturers]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 6(98), 44–

49. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.6\(98\)2019.197452](https://doi.org/10.31865/2077-1827.6(98)2019.197452).
17. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2022). *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky* [Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032] (approved by Resolution of CMU, February 23, 2022, No. 286-r). Kyiv. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>.
18. Tsvietkova, H. H., & Kuzmenko, I. A. (2021). Krytychne myslennia: sutnist, struktura ta zmist poniattia [Critical thinking: Essence, structure and concept content]. *Osvitnio-naukovyj prostir*, (1), 99–110. DOI: <https://doi.org/10.31392/ONP-npu-1.2021.12>.
19. Tsiuniak, O. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh mahistriv pochatkovoï osvity do innovatsiinoï diialnosti yak naukova problema [Professional training of future masters of primary education for innovative activity as a scientific problem]. *Osvitni obrii*, 1(50), 201–205. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.50.1.201-205>.