



Олена Кобелева – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу дидактики, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: профільне навчання, змішане навчання, критичне мислення, дидактичні системи профільної середньої освіти, індивідуалізація навчання, навчальні втрати учнів, педагогічні технології.



panihellena@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-0788-8511>

УДК 373.5:37.013:37.091.3

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-3-256-265>

Подано до редакції: 27.07.2026

Прийнято після рецензування: 17.08.2026

Затверджено до друку: 20.08.2026

Опубліковано: 30.09.2026

РАМКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НАСКРІЗНОГО ВМІННЯ ВИПУСКНИКА ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті обґрунтовано передумови та особливості розвитку критичного мислення випускника профільної школи як основи його готовності до свідомого життєвого вибору. Констатовано суперечність між об'єктивною потребою суспільства у випускникові з високим рівнем когнітивної суб'єктності та недостатньою розробленістю цілісної дидактичної системи її формування в освітньому процесі профільної школи. Здійснено аналіз зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної літератури щодо еволюції змісту категорії «критичне мислення». Розроблено й обґрунтовано рамку його розвитку в старшокласників, що охоплює когнітивну автономію (здатність до самостійного керування пізнавальними процесами), когнітивну стійкість (формування когнітивного імунітету особистості) та когнітивну проактивність (творчо-перетворювальну здатність). Доведено, що рамка забезпечить побудову траєкторії становлення випускника профільної школи через трансформацію шести суб'єктних ролей (компетентного читача, грамотного користувача інформаційного простору, ефективного командного комунікатора, свідомого громадянина України, проактивного суб'єкта вибору й емоційно зрілої особистості) та визначено відповідний практичний дидактичний інструментарій для їхньої реалізації. Розроблена рамка розвитку критичного мислення як наскрізного вміння випускника профільної школи виступатиме концептуальною основою для проєктування дидактичної моделі розвитку критичного мислення старшокласників, наукове обґрунтування компонентного складу якої становить перспективу подальших розвідок.

Ключові слова: критичне мислення; наскрізні вміння; профільне навчання; випускник профільної школи.

Постановка проблеми. Сучасна система профільної середньої освіти України перебуває на етапі масштабної трансформації, зумовленої внутрішніми реформаційними процесами, воєнним станом та зовнішніми викликами. Особливості підготовки старшокласників в умовах переходу до трирічної профільної школи актуалізують вимоги до формування інтелектуальної автономії випускника, його здатності протидіяти деструктивним інформаційним впливам, цілеспрямованим ворожим маніпуляціям, фейкам та ризикам галюцинацій генера-

тивного штучного інтелекту (ШІ). У складних безпекових та технологічних реаліях розвиток критичного мислення старшокласників є стратегічно необхідним ресурсом, який забезпечує становлення їхньої громадянської та особистісної стійкості. Водночас існує суперечність між об'єктивною потребою суспільства у випускникові з високим рівнем критичної суб'єктності та недостатньою розробленістю цілісної дидактичної системи її формування в освітньому процесі профільної школи. Додатковим аспектом проблеми є недостатня готовність здобувачів освіти до когнітивного контролю, рефлексивного аналізу пізнавальної діяльності, наявність шаблонного мислення та пасивного споживання інформації. З огляду на сучасні суспільно-економічні тенденції перехід до профільного навчання вимагає від випускника готовності до побудови власної освітньо-професійної траєкторії, життєвого самовизначення та швидкої адаптації на динамічному ринку праці. Водночас попередній досвід організації навчання не забезпечує повною мірою формування когнітивної автономії старшокласників в умовах кризових викликів та війни, що спрямовує вектор дослідження на теоретичне обґрунтування дидактичної сутності критичного мислення як чинника когнітивної безпеки особистості та розроблення на цій основі рамки його розвитку як наскрізного вміння випускника профільної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Проблема розвитку критичного мислення учнів профільної школи набуває актуальності через динамічні трансформації сучасного ринку праці, швидку цифровізацію та нестабільну політичну ситуацію в світі. У доповіді Всесвітнього економічного форуму (2023) аналітичне та критичне мислення визначено як пріоритетні навички, що формують професійну успішність; цей феномен інтерпретується як здатність до обґрунтованих суджень в умовах роботи із суперечливою інформацією. Зарубіжні дослідники трактують критичне мислення як цілеспрямовану, контрольовану діяльність, що потребує формування афективно-поведінкових установок та метакогнітивного моніторингу (Halpern & Dunn, 2014); як динамічну множинність практик, що дає змогу розглядати його як мистецтво аналізу для розв'язання складних проблем (Moore, 2011). В умовах поширення генеративного ШІ наголошується на важливості застосування інтелектуальних стандартів точності та логічності як бар'єра проти маніпуляцій (Larson et al., 2024); критеріальному оцінюванню, що передбачає вимірювання конкретних здібностей (Davies & Calma, 2024); взаємодії критичного та творчого мислення (Lindsay, Hull & Thompson, 2015).

Вітчизняний науковий дискурс ґрунтується на фундаментальних працях, що розкривають різні аспекти становлення поняття та розвиток критичного мислення як наскрізного вміння: системно-структурному моделюванні самостійної та творчої мислєдіяльності учнів (В. Паламарчук); становленні вміння вчитись як метавміння, що інтегрує способи діяльності та ціннісне ставлення (О. Савченко); концептуалізації критичного мислення як педагогічного феномену, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий аспекти (О. Пометун); технологізації процесу розвитку критичного мислення (О. Пометун, Н. Гупан); подоланні формалізму через акцентування уваги на проблемності навчання як ключовій умові інтелектуального розвитку та антиподі догматичного мислення (С. Терно); перетворенні здобувачів освіти на суб'єктів діяльності, здатних до раціонального аналізу, розв'язання складних проблем і прийняття обґрунтованих рішень (О. Малихін, Н. Арістова) та ін.

Мета статті – теоретичне обґрунтування дидактичної сутності критичного мислення та розроблення на цій основі рамки його розвитку як наскрізного вміння випускника профільної школи.

Методи дослідження – аналіз наукових праць із педагогіки, дидактики та психології щодо розвитку критичного мислення; аналіз нормативно-правової бази профільної середньої

освіти; порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду; теоретичне моделювання; метод структурно-функціонального аналізу.

Результати та обговорення. Сучасні підходи до визначення поняття «критичне мислення» демонструють еволюцію поглядів, що відображено в нормативно-правовій базі, а також у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників. *Державний стандарт профільної середньої освіти* розглядає критичне мислення як наскрізне вміння: «...вміння...критично і системно мислити, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки і контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси та способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації...». У сукупності з інформаційно-комунікаційною компетентністю та вміннями читати з розумінням, оцінювати ризики, керувати емоціями й виявляти ініціативу воно формує цілісний нормативний базис, спрямований на забезпечення життєвої та громадянської стійкості старшокласника, його здатності ефективно протидіяти маніпуляціям, діяти в умовах невизначеності й робити свідомий життєвий та освітній вибір (Кабінет Міністрів України, 2024).

На основі аналізу сучасної зарубіжної літератури можна виокремити кілька провідних підходів від глобально-теоретичного до прикладного рівня:

- *когнітивно-психологічний підхід до саморегуляції*, у межах якого критичне мислення розглядається як усвідомлена контрольована діяльність, яка вимагає готовності до інтелектуальних зусиль, гнучкості та самокорекції, а також урахує відсутність автоматичного перенесення, зумовлюючи потребу в постійному усвідомленому самоконтролі розумових дій (Halpern & Dunn, 2014);

- *дисциплінарно-контекстуальний підхід*, у межах якого критичне мислення інтерпретується як динамічна множинність практик, що їхня сутність безпосередньо залежить від конкретного дисциплінарного контексту, виокремлюючи сім дефініційних вимірів: об'єктивне судження (judgement), скептицизм (skepticism), інтелектуальна оригінальність (simple originality), сенситивне читання (sensitive readings), раціональність (rationality), активістське залучення (activist engagement) та саморефлексія (self-reflexivity) (Moore, 2011);

- *підхід на основі індивідуальної та соціальної перспектив*, у межах якого критичне мислення в епоху генеративного ШІ розглядається через ризик зниження готовності перевіряти інформацію внаслідок переконливого тону цифрових інтерфейсів та необхідність застосування інтелектуальних стандартів точності й логічності як захисного бар'єра проти цифрових маніпуляцій (Larson et al., 2024);

- *прагматично-контекстуальний підхід на основі критеріального оцінювання*, у межах якого критичне мислення розглядається через вимірювання п'яти категорій здібностей (базового прояснення проблеми, підстав для умовиводів, безпосереднього формування умовиводів, поглибленого прояснення та допоміжних навичок), обґрунтовуючи відмову від інтуїтивного навчання задля подолання низьких показників базових логічних операцій (Davies & Calma, 2024).

У вітчизняній дидактиці передумови розвитку вміння критично мислити закладено в межах *системно-структурного моделювання самостійної та творчої мислєдіяльності учнів*. Його інструментальну основу становить покрокова технологізація, а саме *цілеспрямоване систематичне формування мислєнєвих умінь учнів*: аналіз та виокремлення головного, порівняння, теоретичне узагальнення, систематизація, конкретизація, визначення понять, доведення та спростування і перенесення. У межах цієї концепції процес розвитку мислення

розглядається через рівневий підхід до розвитку мисленнєвих умінь учнів (змістовий, мотиваційний та операційний рівні) (Паламарчук, 1984). Важливим етапом трансформації розуміння інтелектуальних умінь та навичок як загальнонавчальних стало переосмислення їхньої сутності й становлення *вміння вчитись як цілісного утворення*, що співвідноситься зі структурою навчальної діяльності та ціннісними орієнтаціями особистості: метавміння, яке інтегрує знання про способи діяльності, досвід їх застосування та ціннісне ставлення до самостійного учіння. Його структурна цілісність забезпечується взаємодією п'яти компонентів: мотиваційного, діяльнісного, контрольно-оцінного і рефлексивно-корекційного (Савченко, 2014). Це бачення стало концептуальним підґрунтям для виокремлення групи наскрізних умінь, які згодом було імplementовано в ключові компетентності Концепції Нової української школи.

Формування високого рівня когнітивної гнучкості у старшокласників безпосередньо залежить від *подолання базових дефіцитів у читанні з розумінням*, закладених на попередніх етапах навчання (Петрук та ін., 2024a; Алексеєнко та ін., 2024; Петрук та ін., 2024b). Дефіцити читання з розумінням обмежують аналітичну діяльність та зумовлюють неспроможність до повноцінної мисленнєвої роботи. Така залежність між читацькою грамотністю й інтелектуальним розвитком блокує формування критичного, креативного та інноваційного потенціалу здобувачів освіти (Барановська, 2023; Бондаренко, 2023; Почупайло, 1997). Читацька грамотність розглядається як інтегрований компонент навчальних досягнень, що диференціюється на предметні, метапредметні та особистісні результати через рівень володіння матеріалом, досвід його застосування в нових ситуаціях, критичне використання джерел інформації, дослідницьку діяльність і ціннісне ставлення до читання та саморозвиток (Яценко, 2021).

Розвиток умінь особистості навчатися впродовж життя органічно доповнюється концепцією *критичного мислення як педагогічного феномену*. Критичне мислення визначається як «...окреми́й тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти...» (Пометун, 2018, с. 94). Автор розглядає три взаємопов'язані аспекти цього утворення: когнітивний (система мисленнєвих операцій), емоційно-ціннісний (прагнення до вдумливості, відкритість думок) та поведінковий (здатність до реалізації критично оцінених рішень) (Пометун, 2018, с. 94). Дослідження *критичного мислення як антиподу догматизму* висвітлює його як усвідомлений процес контролю й удосконалення інтелектуальної діяльності шляхом розв'язання нетривіальних проблем, де використання лише технічних інструментів без сутнісної проблемності призводить до формалізації навчання (Терно, 2012). В умовах інформаційного тиску, безпекових загроз і маніпуляцій генеративного ШІ критичне мислення стає *основою інтелектуальної автономії*. Воно об'єднує аналітичні, логічні та комунікативні вміння, формуючи суб'єктність здобувачів освіти для прийняття раціональних та обґрунтованих рішень (Малихін & Арістова, 2026).

Таким чином, аналіз здобутків наукової думки підтверджує, що самостійність і критичність мислення потребують послідовного формування причинно-наслідкових зв'язків. Це утворює розуміння критичного мислення як усвідомленого процесу, спрямованого на об'єктивну оцінку фактів, перевірку їх надійності та обґрунтований вибір дій. Забезпеченню цього процесу сприяє розроблена нами *рамка розвитку критичного мислення старшокласників*, яка структурує складові готовності випускника профільної школи та інтегрує в них критичне мислення як наскрізне вміння (табл. 1). Спираючись на суб'єктно-діяльнісний

підхід, вона синхронізує особистісний розвиток здобувача освіти з його готовністю до свідомого життєвого вибору. Така архітектура позиціонує критичне мислення як базис орієнтації в умовах невизначеності, що формує інформаційну, інтелектуальну, емоційну, проактивну і громадянську суб'єктність старшокласника (Барановська, 2025).

Таблиця 1

**Рамка розвитку критичного мислення як наскрізного вміння випускника
профільної школи**

Рівень	Сутність:	Специфіка та компоненти	Реалізація в освітньому процесі
1. Когнітивна автономія – здатність особистості до самостійного керування власними пізнавальними процесами, незалежного оцінювання інформаційних масивів та формування обґрунтованих суджень	Рівень свободи індивідуального вибору та когнітивного самоврядування особистості: «Чи вмію я мислити сам (сама)?». Виявляється у побудові інтелектуальної суверенності в межах навчальної та іншої діяльності, коли випускник спроможний самостійно оперувати матеріалом, цілеспрямовано ставити пізнавальні запитання, здійснювати автономну навігацію в інформаційному просторі та формувати власну незалежну позицію, що фіксує його індивідуальну суб'єктність	Має <i>внутрішню спрямованість</i> , коли особистість формує власні інструменти самозахисту та самоорганізації пізнавальної діяльності в різних життєвих контекстах, що створює основу для їхнього подальшого соціально-практичного розгортання: - <i>компетентний читач</i> самостійно декодує смисли, поєднуючи раціональне аналітичне читання з глибоким художнім сприйняттям тексту для особистісної інтерпретації складних людських мотивів і життєвих сценаріїв; - <i>грамотний користувач інформаційного простору</i> виявляє автономність у навігації потоками даних, свідомо фільтрує цифрові шуми, самостійно оцінює надійність джерел та фокусується на достовірних фактах; - <i>ефективний командний комунікатор</i> реалізує незалежність мислення через готовність до конструктивного сприйняття думок інших, критичний аналіз аргументів співрозмовників та когнітивний самоконтроль під час групової взаємодії; - <i>свідомий громадянин України</i> діє як самостійний і відповідальний суб'єкт навчально-інформаційного простору, який керується внутрішньою культурою медіаспоживання та аналізує соціокультурний контекст інформації; - <i>проактивний суб'єкт вибору</i> трансформує свою діяльність від репродуктивного виконання вказівок до самостійно ініційованого пошуку відповідей на пізнавальні запити та внутрішньої потреби розібратися в сутності явищ; - <i>емоційно зріла особистість</i> виявляє автономію через свідомий самоконтроль як здатність опрацьовувати власні емоційні реакції на інформаційні подразники, емпатійно осмислювати художні образи та зберігати інтелектуальну виваженість у судженнях	Досягається через систематичну роботу з різноформатними джерелами інформації (навчальною інформацією, художніми текстами, статистичними даними, медіатекстами). Дидактичним інструментарієм виступають методи активного читання та когнітивного структурування: технологія INSERT для маркування тексту («знаю», «нове», «думав інакше», «хочу розібратися»); складання концептуальних і денотатних карт, які допомагають старшокласникам наочно представити логічну структуру навчального матеріалу

2. Когнітивна стійкість – спроможність особистості перевіряти достовірність даних, успішно долати впливи маніпулятивного контенту та захищати власні ціннісні орієнтири в умовах зіткнення із суперечливими інформаційними потоками.	Когнітивний імунітет особистості та її здатність до інтелектуального опору, що відповідає на запитання: «Чи здатні мої переконання встояти під зовнішнім тиском?»). Виявляється у взаємодії з відкритим соціокультурним та інформаційним простором через спроможність зберігати ментальну стійкість і цілісність світогляду в умовах маніпуляцій, тиску авторитетів, емоційних провокацій та інформаційного протистояння	Має <i>зовнішню, захисну спрямованість</i>, коли формується особистість, здатна до інтелектуального опору, самозахисту та збереження власних орієнтирів перед зовнішніми когнітивними загрозами: - <i>випускник як компетентний читач</i> демонструє здатність здійснювати глибокий аналіз підтексту, успішно протистояти спробам емоційного зараження через текст, розпізнавати завуальовані пропагандистські наративи та зберігати аналітичний фокус; - <i>грамотний користувач інформаційного простору</i> верифікує джерела інформації в умовах інформаційного протистояння, демонструє стійкість до дезінформації, самостійного блокування маніпулятивних алгоритмів мережі та захисту власних когнітивних кордонів; - <i>ефективний командний комунікатор</i> вміє розпізнавати маніпулятивні прийоми в дискусіях, протистояти груповому тиску та психологічним інтервенціям, аргументовано захищати власну позицію та попереджувати деструктивні конфлікти; - <i>свідомий громадянин України</i> спроможний здійснювати активний когнітивний самозахист в медіапросторі, виявляти ціннісну стійкість перед спробами розмивання його громадянської ідентичності та протидіяти ворожим інформаційно-психологічним операціям; - <i>проактивний суб'єкт вибору</i> зберігає свою пізнавальну та життєву траєкторію в умовах нав'язування чужих соціальних стереотипів, успішно долає тиск авторитетів та обстоює право на власний вектор розвитку; - <i>емоційно зріла особистість</i> застосовує критичне мислення як інструмент раціонального контролю під час емоційних провокацій, що дає змогу утримувати психологічну виваженість, мінімізувати вплив стресових інформаційних чинників на прийняття рішень та захищати внутрішній баланс	Формується через моделювання ситуацій когнітивного конфлікту, аналіз суперечливих проблем, відкриті дискусії та методи інформаційного опору. Дидактичним інструментарієм виступають: лабораторії з критичного аналізу джерел (Source Criticism) для виявлення упередженості, емоційного тиску й маніпуляцій у медіа; технологія «Шість капелюхів мислення» Е. Боно для послідовного розмежування фактів, ризиків, вигід, емоцій та альтернатив; аналіз кейсів (Case Study) з елементами фактчекінгу для розслідування фейків, маніпуляцій та галюцинацій ШІ через крос-верифікацію даних
--	---	---	---

3. Когнітивна проактивність – спроможність особистості самостійно генерувати нові смисли, проєктувати власні стратегії життєвого вибору та цілеспрямовано трансформувати соціокультурне й інформаційне середовище	Рівень творчої самореалізації та інтелектуальної зрілості особистості, що відповідає на запитання: «Як моє мислення може змінити світ навколо мене?». Виявляється у спроможності випускника конвертувати результати критичного аналізу в реальні життєві та освітні стратегії, самостійно проєктувати майбутнє й траєкторію навчання впродовж життя, а також робити свідомий вибір і перетворювати соціокультурний простір в умовах ринкової та соціальної невизначеності	Має <i>творчо-перетворювальну спрямованість</i>, коли сформовано особистість, здатну до <i>моделювання життєвих стратегій та проактивного лідерства особистості</i>: - <i>грамотний користувач інформаційного простору</i> дотримується цифрової безпеки, створює якісний контент, свідомо керує власними інформаційними потоками та ефективно використовує їх для навчання впродовж життя; - <i>ефективний командний комунікатор</i> ініціює конструктивний діалог, виступає інтелектуальним лідером у команді, організовує колективний пошук рішень та створює простір для взаєморозвитку і спільної творчості; - <i>свідомий громадянин України</i> активно розбудовує національний соціокультурний простір, генерує суспільно значущі ідеї та проєкти, які зміцнюють громадянське суспільство та утверджують українську ідентичність; - <i>проактивний суб'єкт вибору</i> самостійно розробляє й реалізує стратегії життєвого та професійного самовизначення, гнучко адаптує індивідуальну освітню траєкторію та бере відповідальність за власні рішення в умовах невизначеності; - <i>емоційно зріла особистість</i> свідомо спрямовує емоційну енергію в продуктивну діяльність, виявляє емоційне лідерство, зберігає психологічну стійкість команди та підтримує високу мотивацію досягнення цілей	Формується через автономну дослідницьку й проєктно-технологічну діяльність у форматі самоспрямованого навчання (Self-Directed Learning). Дидактичним інструментарієм виступають: проєктування індивідуальної освітньої траєкторії (вибір елективів, тем досліджень, тайм-менеджмент та рефлексія); соціальне проєктування (Service Learning) для розв'язання реальних проблем спільноти з публічним захистом ініціатив; технологія дебатів (К. Поппера, Лінкольна – Дугласа) як інструмент аргументованого обстоювання рішень і зважування доказової бази в умовах глобальних викликів
---	--	--	---

В умовах війни в Україні та глобальної нестабільності когнітивна автономія, стійкість і проактивність старшокласників визначають параметри їхньої безпеки та життєстійкості. В умовах руйнування стабільного освітнього середовища й агресивного інформаційного протиборства ці складники забезпечують спроможність випускника профільної школи критично верифікувати інформацію, чинити опір маніпулятивним впливам та будувати власну життєву стратегію. Розроблена рамка закладає підґрунтя для подальшого проєктування цілісної дидактичної моделі розвитку критичного мислення випускника профільної школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Теоретичне обґрунтування особливостей розвитку критичного мислення засвідчує його стратегічне значення для формування когнітивної суб'єктності старшокласників в умовах війни й світової нестабільності. Запропонована рамка структурує процес становлення випускника профільної школи через трансформацію шести суб'єктних ролей та визначення відповідного дидактичного інструментарію, що закладає підґрунтя для розроблення цілісної дидактичної моделі. Перспективи подальших розвідок полягають у науковому обґрунтуванні компонентного складу цієї моделі, розкритті технологічних аспектів суб'єктної взаємодії та визначенні механізмів верифікації сформованої когнітивної суб'єктності старшокласників.

Використані джерела

- Алексєєнко, Т., Петрук, О., Барановська, О., Ліпчевська, І. & Павлова, Т. (2024). Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній освіті. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744565>
- Барановська, О. В. (2023). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. У Топузов, О., & Малихін, О. (Ред.). *Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р., с. 78-82*. Київ: Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734276>
- Барановська, О. В. (2025). Модель сучасного випускника профільної школи: стратегія розвитку особистості. *Український педагогічний журнал*, (4), 46–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-46-58>
- Бондаренко, Н. (2023). «Читання як життєва стратегія»: реалізація державної політики книгочитання-2032 у підручникотворенні. *Проблеми сучасного підручника*, (30), 19–31. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-19-31>
- Кабінет Міністрів України. (2024). *Державний стандарт профільної середньої освіти* (Постанова № 851). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Малихін, О. В. & Арістова, Н. О. (2026). Розуміння змісту поняття «критичне мислення» у зарубіжній науково-педагогічній літературі. У *Science, Technology, and Society under Global Uncertainty: Proceedings of the International Scientific Conference* (Birmingham, United Kingdom, 5 February 2026), pp 80–84. Lulu Press, Inc., Birmingham, United Kingdom. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748414>
- Петрук, О., Алексєєнко, Т., Барановська, О., Ліпчевська, І. & Павлова, Т. (2024a). Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у початковій освіті. Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744566>
- Петрук, О., Алексєєнко, Т., Барановська, О., Ліпчевська, І. & Павлова, Т. (2024b). Навчання в умовах війни: перспективи навчального поступу молодших школярів. У Topuzov, O., Holovko, M., Sharlovych, Z., & Ladonia, K. (Eds.). *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską* (Monografia), ss. 188-203. Instytut Pedagogiki NAPN Ukrainy. Łomża: Kijów. <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024>
- Пометун, О. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, (2), 89–98. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493>
- Почупайло, О. В. (1997). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, (10), 29–38.
- Савченко, О. Я. (2014). *Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра* (Посібник), с. 36–37. Київ: Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd_2014.pdf
- Терно, С. О. (2012). Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*, (7–8), 27–39. https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Statti_z2012/CTWorld.pdf
- Яценко, Т. О. (2021). Формування читацької грамотності учнів як психолого-педагогічна проблема. У *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (Дніпро, 12 березня 2021 р), с. 34–36. Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724626>
- Calma, A., & Davies, M. (2026). Assessing students' critical thinking abilities via a systematic evaluation of essays. *Studies in Higher Education*, 51(2), 422–437. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2470969>
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th Ed.). Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315885278/thought-knowledge-diane-halpern>
- Larson, B. Z., Moser, C., Caza, A., Muehlfeld, K., & Colombo, L. A. (2024). Critical thinking in the age of generative AI. *Academy of Management Learning and Education*, 23(3), 373–378. <https://doi.org/10.5465/amle.2024.0338>
- Lindsay, G., Hull, K., & Thompson, R. (2015). Creative and Critical Thinking. In *Reader in General Psychology*, iss. 3, pp. 156-167.
- Moore, T. (2011). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506–522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Palamarčuka, V. (1984). *Skola māca domāt: Paliglidzeklis skolotajiem*. Riga: Zvaigzne. https://blogi.lu.lv/broks/files/2010/01/V.Palamarchuka_SKOLA-MAACA_DOMAAT-1.da%C4%BCa1984.pdf

References

- Aliexsieienko, T., Petruk, O., Baranovska, O., Lipchevska, I. & Pavlova, T. (2024). *Dydaktyko-metodychnyi suprovid podolannia navchalnykh vtrat u bazovii serednii osviti*. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744565> (in Ukrainian).
- Baranovska, O. V. (2023). Umynnia chytaty z rozuminniam: kompensatsiia osvityvchiv vtraty uchniv pochatkovoi shkoly v umovakh voiennoho chasu. In Topuzov, O., & Malykhin, O. (Eds.). *Zbirnyk materialiv II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, 22-23 lystopada 2022 r.*, pp. 78-82. Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734276> (in Ukrainian).
- Baranovska, O. V. (2025). Model suchasnoho vypusknika profilnoi shkoly: stratehiia rozvytku osobystosti. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 46–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-46-58> (in Ukrainian).
- Bondarenko, N. (2023). «Chytannia yak zhyttieva stratehiia»: realizatsiia derzhavnoi polityky knyhochytannia-2032 u pidruchnyktvorenii. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, (30), 19–31. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-19-31> (in Ukrainian).
- Calma, A., & Davies, M. (2026). Assessing students' critical thinking abilities via a systematic evaluation of essays. *Studies in Higher Education*, 51(2), 422–437. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2470969> (in English).
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th Ed.). Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315885278/thought-knowledge-diane-halpern> (in English).
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024). *Derzhavnyi standart profilnoi serednoi osvity* (Postanova № 851). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- Larson, B. Z., Moser, C., Caza, A., Muehlfeld, K., & Colombo, L. A. (2024). Critical thinking in the age of generative AI. *Academy of Management Learning and Education*, 23(3), 373–378. <https://doi.org/10.5465/amle.2024.0338> (in English).
- Lindsay, G., Hull, K., & Thompson, R. (2015). Creative and Critical Thinking. In *Reader in General Psychology*, iss. 3, pp. 156-167 (in English).
- Malykhin, O. V. & Aristova, N. O. (2026). Rozuminnia zmistu poniattia «krytychne myslennia» u zarubizhnii naukovo-pedahohichnii literaturi. In *Science, Technology, and Society under Global Uncertainty: Proceedings of the International Scientific Conference* (Birmingham, United Kingdom, 5 February 2026), pp 80–84. Lulu Press, Inc., Birmingham, United Kingdom. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748414> (in Ukrainian).
- Moore, T. (2011). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506–522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995> (in English).
- Palamarčuka, V. (1984). *Skola māca domāt: Paliglidzeklis skolotajiem*. Riga: Zvaigzne. https://blogi.lv/brosks/files/2010/01/V.Palamarchuka_SKOLA-MAACA_DOMAAT-1.da%C4%BCa1984.pdf (in Latvian).
- Petruk, O., Aliexsieienko, T., Baranovska, O., Lipchevska, I. & Pavlova, T. (2024a). *Dydaktyko-metodychnyi suprovid podolannia navchalnykh vtrat u pochatkovii osviti*. Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744566> (in Ukrainian).
- Petruk, O., Aliexsieienko, T., Baranovska, O., Lipchevska, I. & Pavlova, T. (2024b). Navchannia v umovakh viiny: perspektyvy navchalnoho postupu molodshykh shkoliariv. In Topuzov, O., Holovko, M., Sharlovych, Z., & Ladonia, K. (Eds.). *Proces edukacyjni w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską* (Monografia), pp. 188-203. Instytut Pedagogiki NAPN Ukrainy. Łomża: Kijów. <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024> (in Ukrainian).
- Pochupailo, O. V. (1997). Prohrama formuvannia chytatskykh umin u shkoliariv. *Pochatkova shkola*, (10), 29–38 (in Ukrainian).
- Pometun, O. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 89–98. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493> (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (2014). *Umynnia vchytysia – kluchova kompetentnist molodshoho shkoliara* (Posibnyk), pp. 36–37. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-2014.pdf> (in Ukrainian).
- Terno, S. O. (2012). Svit krytychnoho myslennia: obraz ta mimikriia. *Istoriia v suchasnii shkoli*, (7–8), 27–39. https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Statti_z2012/CTWorld.pdf (in Ukrainian).
- Yatsenko, T. O. (2021) Formuvannia chytatskoi hramotnosti uchniv yak psyholoho-pedahohichna problema. In *Transformatsiia osvity v konteksti protsesiv hlobalizatsii: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Dnipro, 12 bereznia 2021 r), pp. 34–36. Dnipro: Mizhnarodnyi humanitarnyi doslidnytskyi tsentr. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724626> (in Ukrainian).

Olena Kobelieva, PhD in Pedagogy, a Senior Researcher of Department dydactiks of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: profile secondary education, blended learning, critical thinking, didactic systems of profile secondary education, individualization of learning, student learning losses, pedagogical technologies.

THE FRAMEWORK FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING AS A CROSS-CUTTING SKILL OF A PROFILE SECONDARY SCHOOL GRADUATE

Abstract. The article substantiates the prerequisites and features of developing critical thinking in profile secondary school graduates as the foundation of their readiness for a conscious life choice. A contradiction is identified between the objective societal demand for a graduate with a high level of cognitive agency and the insufficient development of a comprehensive didactic system for its formation in the educational process of profile secondary schools. An analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature regarding the evolution of the category "critical thinking" was carried out. A framework for its development in high school students is designed and substantiated, encompassing cognitive autonomy (the ability to independently manage cognitive processes), cognitive resilience (the formation of personal cognitive immunity), and cognitive proactivity (creative-transformative capacity). It is proven that the framework will ensure the trajectory of a profile school graduate's development through the transformation of six agentic roles (a competent reader, a literate information space user, an effective team communicator, a conscious citizen of Ukraine, a proactive agent of choice, and an emotionally mature individual), alongside determining the corresponding practical didactic toolkit for their implementation. The developed framework for critical thinking as a cross-cutting skill of a profile school graduate serves as a conceptual basis for designing a didactic model for developing critical thinking in high school students, the scientific substantiation of whose component structure constitutes the prospect for further research.

Keywords: critical thinking; cross-cutting skills; profile secondary education; profile secondary school graduate.