**Міністерство освіти і науки України**

**Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя**

**Факультет педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв**

**Кафедра педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту**

**Початкова освіта**

**013 Початкова освіта**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ВІДОМИХ УКРАЇНСЬКИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПИСЬМЕННИКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

 Студентки **Андрущенко Наталії Сергіївни**

Науковий керівник: ***Возняк Інна Іванівна,***

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту.

Рецензенти:

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту **Білоусова Н.В.**;

канд. пед. наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Державного національно-торговельного університету **Тонконог І.В.**

Рекомендовано до захисту на засіданні кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту, протокол №­­5 від 22. 11. 2023 р.

Допущено до захисту

Завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту, д.п.н., проф.­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Лосєва Н.М.

Ніжин – 2023

**Анотація.** У магістерській роботірозглянуто підходи науковців до визначення поняття «критичне мислення», «критичне мислення учнів початкових класів». Схарактеризовано структуру; визначено критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномена; здійснено діагностику рівнів критичного мислення на констатувальному етапі експерименту. У дослідженні науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку молодших школярів під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання:

- створення можливості для прояву та здобуття у здобувачів досвіду критичного мислення через використання активних методів навчання, в тому числі й різномаїття прийомів тенології розвитку критичного мислення;

- стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, пропозицій учнів під час аналізу художніх творів зарубіжних та українських письменників;

- активізації самостійної діяльності молодших школярів у одержанні навчальної та додаткової інформації, яка потрібна для оцінки та аргументації власної позиції під час вивчення творів.

**Ключові слова:** критичне мислення, молодші школярі, початкова школа, урок літературного читання, художній твір.

**Abstract.** The master's thesis examines the approaches of scientists to the definition of the concept of "critical thinking", "critical thinking of primary school students". The structure is characterized; criteria, indicators and levels of formation of the studied phenomenon are determined; diagnosis of levels of critical thinking was carried out at the ascertainment stage of the experiment. The study scientifically substantiates the pedagogical conditions for the formation of younger schoolchildren during the study of works of art by famous Ukrainian and foreign writers in the lessons of literary reading:

- creating an opportunity for students to demonstrate and gain experience in critical thinking through the use of active learning methods, including a variety of tenology techniques for the development of critical thinking;

- stimulation by the teacher of non-standard and original thoughts, ideas, suggestions of students during the analysis of the works of foreign and Ukrainian writers;

- activation of the independent activity of younger schoolchildren in obtaining educational and additional information, which is necessary for evaluating and arguing one's own position during the study of works.

**Key words:** critical thinking, younger schoolchildren, elementary school, a lesson in literary reading, a work of art.

**ВСТУП………………………………………………………………………..6**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ВІДОМИХ УКРАЇНСЬКИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПИСЬМЕННИКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

1.1. Аналіз категоріально-термінологічної системи дослідження………...15

1.2.Структура розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти………………………………………………………………………………..24

**Висновки до першого розділу……………………………………………27**

**РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

2.1. Рівні, критерії та показники сформованості критичного мислення молодших школярів………………………………………………………………..29

2.2. Організація та методи дослідження. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту……………………………………………37

**Висновки до другого розділу……………………………………………..42**

**РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

3.1. Обґрунтування педагогічних умов розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках читання…………………………………………45

3.2. Технологія розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках читання………………………………………………………….68

3.3. Аналіз результатів експерименту………………………………………82

**Висновки до третього розділу…………………………………………....89**

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…………………………………………………..92**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ………………………………97**

**ДОДАТКИ…………………………………………………………………..103**

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження** Сучасна система освіти сьогодні спрямована на формування у школярів здатностей до самостійного здобуття знань, їх практичного використання та розвитку здібностей кожного здобувача з урахуванням активного ставлення до освітнього процесу. Щоб сформувати ті ключові компетентності, які дадуть можливість особистості у майбутньому вирішувати складні проблеми, учителям потрібно використовувати інноваційні підходи та методики до організації освітнього процесу, які орієнтують на активне опанування учнями усіх елементів пізнавальної діяльності.

З цих позицій актуалізується проблема формування критичного мислення у школярів початкових класів.

**Постановка проблеми** У умовах національного відродження України і створення національної демократичної держави важливе значення має формування самостійно і творчо мислячих особистостей. Однією з причин гальмування демократичного розвитку суспільства є те, що значна частина людей не готова до свідомої участі в цьому процесі, не здатна критично осмислювати факти та події навколишньої дійсності, інформацію, вносити нові ідеї в усі сфери життя суспільства, бути вільними від конформізму та догматизму. Від наявності чи відсутності таких рис залежить певною мірою доля суспільства. А критичне мислення є не тільки ознакою демократичного способу життя, але і чинником його формування.

Під критичним мисленням слід розуміти процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв’язків, порівняння їх з іншими ідеями.

Під гаслом розвитку критики й самокритики і суспільства кожній людині часто нав’язується догматичне мислення. Догматичне мислення боїться самого себе, як і можливих відкриттів, нових ідей та висновків. А тому чіпляється за старе, перевірене і тривіальне. Особливістю догматичного мислення є несамостійність, обмеженість, орієнтація на авторитети, звичні норми і особливо на владу.

Критичне мислення є антиподом, протилежністю догматичному. Воно піднімає людину до рівня Людини, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати. Тому розвиток критичного мислення необхідний, оскільки він є незаперечною умовою суспільного прогресу.

З урахуванням цих положень ми бачимо актуальність проблеми у тому, що перед сучасною школою постає завдання сформувати особистість незалежну, вільну, здатну самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку перед будь-ким і будь-де.

Cучасна школа покликана виробити в кожного учня звичку активно брати участь у вирішенні важливих питань життя колективу, вміння формувати, висловлювати і відстоювати свою думку, поважати думку інших людей. Сучасні школярі мають жити в умовах демократії. Готувати молодь до життя в таких умовах неможливо шляхом бездумного і безпосереднього засвоєння встановлених істин. Творчих педагогів хвилює проблема «мовчання школярів», їх байдужість чи невміння інколи висловитись з приводу гострих питань діяльності класу, школи, міста, країни, визначення власного ставлення до них. Одним з варіантів вирішення даної проблеми є формування у школярів критичного мислення.

Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів, практики організації навчально-пізнавальної діяльності в початковій школі свідчить про недостатній рівень розвитку критичного мислення. Є прогалини в розвитку незалежності мислення, самостійності суджень, опірності до навіювання чужих думок, пошукової спрямованості мислення, в прагненні до знаходження кращих варіантів розв’язання навчальних завдань тощо.

Але учням початкових класів доступні такі мислительні операції, як вміння самостійно здобувати знання, просуватися від конкретного до абстрактного, здатність до умовисновків, порівняння, гіпотетичних суджень тощо. Певні вікові обмеження – недостатність абстрактного мислення, наслідуваність, образність і т.п. не можуть заважати цьому процесу. Тому виправдовує себе спрямування нашого дослідження на проблему формування критичного мислення в учнів початкових класів, особливо під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання.

**Аналіз наукових досліджень з проблеми** Деякі вчені (С.Рубінштейн, Ж.Піаже, В.Штерн і ін.) з недовірою відносились до розвитку критичного мислення в учнів початкових класів. Адже для більшості школярів даного вікового періоду характерними є наслідуваність, низький самоконтроль, емоційність, образність мислення і т.д. Тому проблема розвитку критичного мислення в учнів початкових класів переважно не розглядалась.

Окремі аспекти розвитку критичного мислення в учнів розглядали С.Векслер, А.Байрамова, А.Липкіної, Л.Рибак, В.Сінельнікова. Вчені ставили питання про розвиток уміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити власні висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх однолітків. Це свідчить, що певні риси критичного мислення можна і необхідно розвивати в початкових класах. Ігнорування ж такого положення значно ускладнює цю проблему в старших класах. Однак безпосередніх педагогічних досліджень, спрямованих на вирішення проблеми розвитку критичного мислення саме в учнів початкових класів відносно небагато.

Аналіз публікацій показав, що проблему розвитку критичного мислення активно досліджували у вітчизняному освітньому просторі: О. Тягло [] видав серію посібників з критичного мислення для вищої школи, О. Пометун [25-30] розробила авторську методику розвитку критичного мислення, С. Терно [37; 38] запропонував власну методику розвитку критичного мислення старшокласників на уроках історії, Т. Хачумян дослідила проблему розвитку критичного мислення студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання із застосуванням інформаційних технологій; О. Бєлкіна-Ковальчук розкрила проблему формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання [2]; О.Городнюк видала методичний посібник з критичного мислення на уроках української мови і літературного читання [5]; І. Горохова проаналізувала мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США [6]; М. Починкова досліджувала процес формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки [32]; Н. Скоморовська у дисертаційному дослідженні вивчала розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури [33] та ін.

Аналіз педагогічної практики, спостереження за діяльністю вчителів початкових класів свідчать про те, що зазначена проблема недооцінюється. Основи критичного мислення досить часто не закладають в учнів молодшого шкільного віку. Крім того, значна частина педагогів не готова до розв’язання цих завдань. У діяльності багатьох з них панує монологічна спрямованість освітнього процесу, що не забезпечує розвиток самостійності, критичності та незалежності школярів.

Проаналізовані нами дослідження виконані переважно протягом попередніх десятиліть. При всій цінності цього матеріалу він напрацьовувався і аналізувався під кутом зору цілей і можливостей традиційної радянської педагогіки. Та зорієнтованість сучасної школи на розвиток особистості учнів, формування мислячої, громадсько-активної людини, значною мірою визначають необхідність дослідження феномену критичного мислення в ситуації функціонування НУШ. Тому, з огляду на сказане, стає цілком очевидною необхідність дослідження складного, недостатньо вивченого процесу розвитку критичного мислення у школярів, починаючи з початкових класів.

Наявність проблемної ситуації, пов'язаної з недостатнім науковим обґрунтуванням розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання окремих предметів, зумовило актуалізацію наступних суперечностей:

- між об'єктивно існуючою наявністю соціального замовлення, змістом якого є розвиток критичного мислення членів суспільства, яким належить жити та працювати в умовах надлишкового різнополярного інформаційного середовища, приймати рішення у ситуації невизначеності на основі оцінки, та її реалізацією в освітній практиці, в тому числі в процесі викладання окремих предметів та навчального плану загалом;

- між потребою у теоретичному осмисленні феномену критичного мислення молодших школярів як фактора адекватної адаптації особистості динамічному інформаційно-освітньому середовищі життєдіяльності та недостатнім рівнем його наукового обґрунтування на теоретичному та науково-методичному рівнях;

- між потребою в наукових рекомендаціях щодо вирішення проблеми розвитку критичного мислення особистості та недостатнім ступенем науково-методичного забезпечення її вирішення для педагогів системи початкової освіти.

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **«Розвиток критичного мислення молодших школярів під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання».**

**Об’єкт дослідження** – процес розвитку критичного мислення молодших школярів.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання.

**Мета** – розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити розвиток критичного мислення молодших школярів під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання.

**Відповідно до об’єкта, предмета, мети визначено такі завдання:**

1. Розглянути підходи відомих педагогів до визначення поняття «критичне мислення».
2. Схарактеризувати структуру критичного мислення молодших школярів.
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості критичного мислення здобувачів початкової освіти.
4. Діагностувати рівні сформованості критичного мислення учнів початкових класів.
5. Науково обґрунтувати й експериментально перевірити розвиток критичного мислення молодших школярів під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання..

**Гіпотеза дослідження:**

**Педагогічними умовами** розвиток критичного мислення молодших школярів під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання нами визначено:

- створення можливості для прояву та здобуття у школярів досвіду критичного мислення через використання активних методів навчання, в тому числі й різномаїття прийомів тенології розвитку критичного мислення;

- стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, пропозицій учнів під час аналізу художніх творів зарубіжних та українських письменників;

- активізація самостійної діяльності молодших школярів у одержанні навчальної та додаткової інформації, яка потрібна для оцінки та аргументації власної позиції під час вивчення творів.

**Для вирішення зазначених завдань і перевірки гіпотези в роботі застосовують такі методи дослідження:**

* теоретичні методи: описово-аналітичний (аналіз психолого-педагогічної, філософської, лінгвістичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів); соціально-педагогічний (спостереження за сприйняттям матеріалу учнів);
* емпіричні методи: експериментальний (проведення констатувального та формувального експерименту); статистичний (аналіз отриманих результатів експерименту).

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження:**

- конкретизовано зміст, уточнено сутність поняття «критичне мислення учнів початкових класів»;

- виявлено та охарактеризовано показники та рівні сформованості критичного мислення молодших школярів;

- обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення художніх творів відомих українських і зарубіжних письменників на уроках літературного читання.

**Методологічну основу дослідження є** обґрунтування теоретико-концептуальних засад методики розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання читання виступає діяльнісна теорія навчання, що розробив у ХХ ст. Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов тощо. Діяльнісна теорія (підхід) спирається на уявлення про структуру цілісної діяльності (потреби–мотиви–цілі–умови–дії) та пояснює процес активно-дослідного засвоєння знань та вмінь шляхом мотивованого і цілеспрямованого розв'язування проблем. Методологічною основою дослідження стали положення сучасної філософії освіти про взаємозв'язок, взаємозалежність педагогічних явищ і процесів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, М. Романенко та ін.), про необхідність використання духовно-практичного (суб'єктного) розуміння та сприйняття в гуманітарній освіті (А. Арсеньєв, Б. Ананьєв, В. Зінченко, Ф. Михайлов та ін.) та синергетики освіти (О. Вознюк, О. Дахін, А. Євтодюк, Л. Новікова, М. Соколовський, Є. Камалетдінова, В. Тестов та ін.).

**Практичне значення магістерської роботи** визначається тим, що розроблено і впроваджено у освітній процес систему уроків читання щодо формування критичного мислення учнів початкових класів. Теоретичні узагальнення та методичні матеріали можуть використовуватись у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з розвитку критичного мислення молодших школярів. Розроблена та описана система педагогічних умов дозволяє технологізувати процес розвитку критичного мислення учнів початкових класів за умов широкого впровадження.

**Апробація результатів дослідження здійснювалася** під час дослідницької роботи, результати якої доповідались та обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, IIІ Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (Ніжин, 27 жовтня 2022 р.); конференції молодих науковців (травень 2023 р.).

**Публікації**  Основні результати дослідження відображено в 2 публікаціях автора.

**Структура та обсяг магістерської роботи** складається із вступу, 3 розділів, загальних висновків, списку використаної літератури – 47 джерел, додатків - 7. Основний зміст викладено на 90 сторінках тексту.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ВІДОМИХ УКРАЇНСЬКИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПИСЬМЕННИКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

**1.1. Аналіз категоріально-термінологічної системи дослідження**

Мислення є складним психологічним феноменом, предметом міждисциплінарних досліджень. Мислення у порівнянні з іншими психічними особистісними процесами, відбувається відповідно до певної логіки й з'являється у розв'язанні проблемної ситуації. Структурними компонентами мислення визначають такі операції: конкретизацію, абстрагування, аналіз, порівняння, узагальнення, класифікацію, синтез, систематизацію та ін. [12, с. 7].

Критичне мислення є складним процесом, який починається з осмислення матеріалу, а завершується прийняттям певного рішення, який протікає у декілька послідовних періодів: сприймання інформації з різних джерел; аналіз протилежних позицій, обстоювання власних позицій; зіставлення з іншими ідеями; добір аргументів для підтримки певного погляду; ухвалення рішення з урахуванням доказів [15, 205].

Державний стандарт початкової освіти 2018 р. [7] наголошує на одному із значущих умінь, якому систематично повинні навчатися здобувачі під час опанування усіх освітніх галузей, - критичному мисленні.

Проте варто зауважити, що більшість людей упереджено бачать дійсність такою, якою прагнуть її побачити, викривлюючи реальність з пристосуванням її до власних упереджень [15, с.21].

Щоб створити методику формування критичного мислення молодших школрів, доцільно з’ясувати поняття «критичне мислення».

Аналіз джерел показав, що проблему розвитку критичного мислення активно досліджували у вітчизняному та зарубіжному освітньому просторі. Критичне мислення висвітлювали також американські когнітивні психологи: Дж.Андерсон, Дж.Брунер, Д.Клустер, С.Міллер, Д.Надлер, Р.Солсо та ін. [39, с.24].

У педагогічних вітчизняних та зарубіжних джерелах останніх років підкреслюють важливість критичного мислення для розвитку особистості та суспільства. На думку О.Тягло [41, с.3], критичне мислення можна і треба розвивати: його культуру потрібно систематично та послідовно формувати в усіх ланках, з першого класу школи, а потім – у ЗВО та у різноманітних інститутах післядипломної освіти.

В.Ружжиєро пояснював значущість критичного мислення нехтуванням критичним мисленням у системі американської освіти, що змушує значну кількість педагогів, бізнесменів вимагати створення нових курсів, які б змогли ліквідувати цю прогалину [2, с.4].

На думку Дж. Чаффи, критичне мислення мають ті, у кого свідомі та фундаментальні переконання, сформовані уміння самостійного аналізу інформації, власного вибору та обґрунтування власних поглядів [48, с.28]. Дуже значущою у цьому аспекті виступає гуманістична, критична та моральна оцінка ситуації та власних вчинків.

За Дж. Чаффою, ознаками, які вирізняють критично мислячу людину, такі:

–здатність уважно враховувати погляди інших, оцінювати різні шляхи розв’язання проблем;

– компетентність як спроба обґрунтовувати власні погляди за допомогою обізнаності та очевидних фактів;

–розумова активність як прояв інтелектукльної ініціативи під час ситуацій конфронтації, ревного сприйняття подій;

– допитливість як здатність проникати у суть інформаціїйних джерел;

– дискусійні уміння як здатність до продукування ідей, які мають багато спільного, передбачають увагу до полярних думок;

- самостійність мислення, яка характеризується відсутністю страху конформізму з іншими, здатністю до критичного слідування думкам інших;

–здатність до заглиблення у сутність проблеми, явищ, питань, інформації без заглиблення у деталі;

– самокритичність як здатність до розуміня особливостей власного мислення [там само, с.36-37].

Здійснений ученими аналіз досліджуваної дефініції в молодших школярів висвітлює нез’ясовані проблеми розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти: не визначено узагальнені підходи до тлумачення поняття «критичне мислення учнів», не враховано здобутки кращих педагогів для визначення шляхів та умов його формування.

У філософській площині критичне мислення постає як здатність до логічного мислення та аргументування, аналітичної дискусії та правильного вираження власних думок [12, с.41].

Психологи вважають критичним такий спосіб мислення, яке характеризується [там само]: глибиною – умінням проникати в сутність; послідовністю – умінням дотримуватись правил логіки, робити висновки; самостійністю – умінням ставити запитання, шукати нові підходи до їх вирішення; стратегічністю – послідовним висуванням гіпотез і вибором відповідних дій; швидкістю – умінням оперативно розв’язувати пізнавальні завдання; гнучкістю – умінням міняти способи вирішення проблем, шукати нові способи.

Сучасні наукові джерела визначають поняття «критичне мислення» з різних позицій. Узагальнення різних підходів щодо осмислення сутності та змісту критичного мислення дало змогу створити таблицю 1.1.

**Таблиця 1.1.**

**Теоретичні підходи до визначення феномена «критичне мислення» з позицій різних науковців**

|  |  |
| --- | --- |
| **Науковці**  | **Визначення** |
| О. Пометун, Л.Пилипчатіна, І. Сущенко, І. Баранова **та ін.**  | ефективний аналіз різноманітних підходів з метою висловлювання доказових суджень та рішень [26]. |
| Д.Дьюї  | складною, пов'язаною з особистісними вчинками мережею діяльності, яка грунтується на утриманні [12, с.6]. |
| Н.Скоморовська  | є індивідуальним мисленням, яке характеризується самостійними висновками з урахуванням багатостороннього аналізу інформації [скомаровська, с. 6] |
| Ральф Х. Джонсон | специфічний вид інтелектуальної діяльності, який дає можливість особистості зробити раціональне твердження у запропонованій їй точці зору або поведінковій моделі [12, с.10]. |
| Кларк Д.Х. та Бідл А.У. | є процесом, під час якого розум відпрацьовує інформацію задля осмислення або висування ідей або вирішення проблем [там само]. |
| М.Ліпман  | уміле відповідальне мислення, яке дає змогу особистості здійснювати вірогідні судження, оскільки його підґрунтям є певні критерії, є самокоригувальним, яке випливає з певного контексту [там само, с.10]. |
| О. Бєлкіна-Ковальчук | пов’язує критичне мислення з системним утворенням та здатністю особистості (природної або сформованої) до самостійного оцінювання інформації, явищ навколишньої дійсності, знань, думок та переконань інших, уміння бачити їхні недоліки та переваги, а також бажання кращого, ефективнішого вирішення проблем, завдань, здатність переглядати існуючі догми стереотипи, традиції [2, с.22]. |
| М.Починкова  | Критичне мислення є видом особистісного мислення, що з урахуванням поєднання навичок логічного, рефлексивного та творчого типу під час самостійного пізнання дійсності забезпечує діяльність аргументованих оцінок івисновків, здійснення обґрунтованих рішень, створення нових ідей в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості [32, с.4]. |
| О. Барболіна | продуктивна та позитивна інтелектуальна діяльність, яка характеризується певніими ознаками [там само]; |
| В. Ягоднікова | особистісна здатність до самостійного мислення, аналізу інформації [там само]; |
| Ю. Саньков | наукове мислення, яке характеризується ухваленням глибоко обміркованих та самостійних рішень [там само, с. 12]; |
| І. Бондарук | специфічний тип мислення особистості, який націлений на самостійність у розвʼязанні нею певної проблеми пізнавального або життєвого характеру через її всесторонній аналіз з урахуванням різноманітних джерел інформації [там само]; |
| С. Гусєва, Л. Києнко-Романюк | мислення, яке у результаті сприяє формуванню не тільки умінню застосовувати декілька відсотків операційних здатностей власного мозку, які передбачають свідомий аналіз, синтез, формулювання власних висновків, бачення проблеми з різних сторін тощо, а й впливає на позицію, духовне наповнення особистості [там само]; |
| О. Чуба | мислення вищого рівня, яке ґрунтується на інформації, осмислене сприйняття власної розумової діяльності та діяльності інших [44, с.205]; |
| Т. Плохута | оцінне або рефлексивне мислення, яке виражається у вмінні поставити нові творчі запитання, що дають змогу знайти різні, додаткові аргументи, прийняти зважені та самостійні рішення у нетипових ситуаціях [41, с. 38]; |
| А. Сулім | цілеспрямований, мотивований процес мислення, який орієнтує на досягнення мети [там само, с. 34]; |
| М. Філоненко | складний процес, який має такі властивості: незалежність; рефлексивність; осмисленість; цілеспрямованість; доказовість; контрольованість; самоорганізованість [там само]; |
| І. Глазкова | складний процес ментального характеру, який рухається від залучення інформації до прийняття рішення [там само, с. 57]; |
| В. Ткаченко | зіставлення з іншими розумовими операціями: відкрите недогматичне мислення, яке розвивається через виникнення нової інформації у особистому життєвому досвіді [там само, с. 74];  |
| О. Куцінко | здатність до визначення проблеми та її розв’язання: чіткого визначення проблеми, яку потрібно вирішити; самостійного пошуку, обробки й аналізу інформації; логічної побудови власної думки, наведення переконливої аргументації; здатність до мобільного мислення, добору єдино правильного вирішення проблеми; відкритість у сприйнятті думок інших та одночасна принциповість у обстоюванні власної позиції [там само, с. 69]; |
| О. Тісліченко | здатність до дослідження навчальних, професійних та життєвих ситуацій, визначення шляхів розв’язання проблеми і оцінки їх з метою добору ефективного, прийняття самостійних рішень та передбачення їх наслідків [там само, с. 23]; |
| Л. Ткаченко | вияв самостійності у міркуваннях, уміння визначення проблеми та створення оптимальної стратегії її вирішення, уміння виражати сумнів у загальноприйнятих істинах [там само, с. 45]; |
| Т. Хачумян | процес, у якому особистість характеризує явище чи предмет, висловлює своє ставлення до нього через полеміку чи аргументацію власної думки [там само, с. 74]; |
| І. Мітіна | процес аналізу ідей з різних позицій згідно з їхніми змістовими зв’язками та порівняння з іншими точками зору [, с. 25 ‒ 31]; |
| С. Лисенко | аналіз та оцінка дійсності з метою формулювання власного висновку [348, с. 172]; |
| К. Баханов | форму творчого зображення дійсності особистості, для якої характерним є аналіз ідей з різних позицій з урахуванням їх змістовних зв'язків та порівняння їх з іншими точками зору [42, с. 50]; |

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних джерел дав змогу виокремити такі важливі особливості критичного мислення: здатність до самостійного аналізу інформації, визначення її сутності, порівняння з іншою інформацією і уміння узагальнювати; здатність відшукувати помилки чи логічні порушення в аргументах опонентів та в різних інформативних джерелах; здатність до аргументації власної думки, перегляду власних позицій згідно з критикою; до розпізнавання пропаганди; оцінки суспільних явищ, політичних дій, вчинків суспільних та політичних ватажків, певних людей з морально-етичної точки зору; уміння скептично ставитися до всього, бажання шукати більш оптимальні рішення, дії, висновки у певних ситуаціях; рішучість, принциповість, сміливість у обстоюванні власних думок, поглядів; уміння бути відкритим до сприйняття інших позицій, думок та поглядів [2, с.22].

Критичне мислення використовують для розв'язання складних ситуацій вибору: вирішення проблемних задач, узагальнень, ймовірної оцінки та прийняття рішень. Існування критичного мислення відбувається у такій послідовності: вирішення проблеми вимагає мислення рефлексивного та особистісного рівнів (рефлексії знань та здібностей), в результаті – осмислення задачі; відбувається спроба подолання складнощів через наявні предметні способи дій та знань, яких не вистачає (інтелектуальний процес проходить на операційному та предметному рівнях); процес переструктуризації знань та способів дій, створення нового бачення, нові диспозиції, які завершуються процесом інсайту (мислення процес відбувається на рефлексивному та особистісному рівнях); обґрунтовується віднайдене рішення та презентують результати дослідження, що виражається у розгортанні думки на комунікативному, предметному, операційному, рефлексивному та особистісному рівнях. Віднайдення раціонального шляху відбувається під час третього етапу через аналіз та синтез, який дає змогу включити об’єкт у нові зв’язки і через це він постає у новій якості, яку фіксують у нових поняттях; у об’єкті виявляють новий зміст та інші властивості [38, с.117].

Узагальнюючи різні підходи щодо сутності та змісту поняття «критичне мислення», ми дійшли висновку: критичне мислення - антипод догматичного; яке передбачає особистісну здатність до здійснення самостійних висновків з урахуванням усебічного аналізу матеріалу, яке характеризується логікою, аргументацією, раціональністю та усвідомленістю. Критичне мислення передбачає конкретні процедури і стратегії, які дають змогу подолати проблеми; оцінити, селекціонувати й аргументувати у роботі з проблемами та сприяти обґрунтованості у виборі оптимального напряму рішення [там само].

Дослідження змісту проблеми розвитку критичного мислення учнів змушує нас до виділення ключових понять: «розвиток», «розвиток критичного мислення». Розвиток є філософською категорією, що виражається у русі, зміні цілісних систем. Рушійними силами розвитку є суперечності, які з’являються та долаються у житті. Основними групами суперечностей є високі потреби та низький рівень розвитку, середовище та рівень розвитку, рівень розвитку та форма діяльності.

Розвиток критичного мислення є розвитком уміння усвідомлення різних впливів, долання або враховування обмежень. Особистість з критичним мисленням під час прийняття важливих рішень повинна допомагати формуванню свідомості та широти мислення, самостійності [3].

З урахуванням ієрархії інтелектуальних процесів, мислення складається з таких операцій як запам’ятовування, осмислення, застосування, аналіз, синтез та оцінка. Знання, осмислення та застосування є процесами низького рівня. Операції аналізу, синтезу, оцінювання є мисленням високого порядку, критичного мислення. Спираючись на ці положення, Б. Блум розробив таксономію навчальних цілей та результатів [там само]. Знаючи цю класифікацію, учитель легко формулює мету, добирає оптимальні завдання, застосовує методи з метою досягнення різних результатів.

Таксономія Б. Блума складається з шести цілей, які вчитель може поставити перед собою чи школярами, конкретним предметом, уроком, згідно з якими учитель буде добирати специфічні дидактичні методи, спрямовані на розвиток важливих навичок життя, зокрема критичного мислення [там само].

Розвиток критичного мислення є процесом формування умінь та навичок, які визначають характер інтелектуальної діяльності особистості: здатність проникнення в сутність речей, постановки запитань, пошуку нових підходів до їх з’ясування, швидке вирішення завдань зі зміною з потреби способу розв’язання; здатність до оцінки події, тверджень, вчинків, фактів, уміння свідомого вибору, формулювання доречних запитань; здатність до аргументованого висловлювання думок, контролювання правильності власних суджень, порівняння із судженнями інших, здатність до аналізу чужих думок, долання стереотипів мислення, переглядання власної позиції; здатність до пошуку оптимальних рішень, аналізу труднощів, які з’являються у реальному світі, пошуку шляхів їх оптимального вирішення [33, с.13].

На думку Ж. Піаже, К. Бюлер, В. Штерн та ін., під час дорослішання особистості у розвитку мислення виділяють етапи або структури, які не пов'язані між собою, визначаються біологічними закономірностями певного віку. Проте такі ідеї не враховують роль навчання, в процесі якого особистість здобуває певні знання, вміння та навички. Тому розвиток мислення не є лише біологізованим стихійним процесом. Проблему розвитку критичного мислення вчені розглядають із двох сторін. Один з підходів процес мислення та пізнання зводить до наслідування учителю, який є зразком знання. Згідно з іншим підходом, існує рівність ролей вчителя та школярів, діалогізація освітнього процесу, під час якої вчитель спонукає здобувачів до пошуку розв’язання поставленої проблеми [3].

Нам імпонує другий підхід, оскільки, на наш погляд, на розвиток критичного мислення впливає освітній процес, який будують на основі діалогу вчителя та учнів та між школярами.

Розвиток критичного мислення залежить від комплексу факторів:

* мотивації навчання, тобто появи проблемної ситуації;
* засвоєння правил критичного міркування;
* подачі змісту курсу читання як системи проблемних задач, які поступово ускладнюють;
* систематичної розробки для здобувачів ситуацій вибору через застосування методів проблемного навчання;
* створення діалогу під час вирішення ситуацій вибору;
* поєднання методів контролю досягнень школярів з рефлексією у груповій та індивідуальній формах (аналіз та критика, самоаналіз та самокритика);
* використання демократичного стилю спілкування, який дає змогу дитині помилитися, моделюючи ситуації виправлення помилок [38, с.117].

Критичне мислення має чотири рівні: нижчий рівень як просте оцінне судження; формулювання двох протилежних підходів до вирішення проблеми; послідовність у розкритті невідповідності тези низці загальноусталених положень та принципів; усебічний, багатоаспектний та багатофакторний аналіз принципу, твердження, явища, підходу тощо [там само].

Аналіз змісту поняття «критичне мислення» у філософській та психолого-педагогічних площинах уможливило визначення зазначеного феномена як індивідуального, який характеризується самостійними висновками з опертям на глибокий і всебічний аналіз інформації, та соціального – кожну позицію перевіряють та обґрунтовують за умови, коли її висловлюють.

Отже, аналіз підходів науковців до поняття «критичне мислення» дає змогу констатувати, що вчені розуміють цей феномен неоднозначно.

**1.2. Структура розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти**

З метою створення методики розвитку критичного милення школярів на уроках читання доцільно схарактеризувати компоненти досліджуваного феномена. З цих позицій переходимо до аналізу структури розвитку критичного мислення учнів початкової школи.

У структурі критичного мислення С.Терно репрезентує два складники: змістовний та операційний. У змістовій складовій критичного мислення наявні загальнометодологічні принципи (переконість у важливості самокорекції методу дослідження, націленість на процедуру дослідження; урахування поглядів інших; готовність виявляти критичність у ставленні до себе та інших; стратегії, які передбачають розділ проблеми на частини; розв’язок більш простих проблем, що віддзеркалюють окремі аспекти головної проблеми; використання смислових та графічних організаторів з метою представлення проблеми різноманітними шляхами; розгляд окремих випадків з метою занурення в проблему; аналіз засобів та завдань) [38, с.93].

До операційної складової науковець відносить уміння з контролювання інтелектуальної діяльності та її самовдосконалення: здатність виділяти проблему, діалектичний взаємозв’язок між суперечностями; здатність доведення – добору прийнятних, відповідних та несуперечливих аргументів; пошуку контраргументів; здатність пошуку фактів, які суперечать власним поглядам; здатність до обґрунтування; здатність до оцінки – вибору однієї з альтернатив, усвідомлення обмежень, що є у висновку (істинність висновків за деяких умов), здатність до спростування (фальсифікації); здатність до узагальнення; побудови гіпотез; здійснення висновку [там само].

На думку М. Кебаса, людина з критичним мисленням: здатна до спостереження й здатості бачити деталі; уважності й зосередженості у засвоєнні інформації; оперативного вивчення матеріалу; швидкого пошуку найголовнішого; реакції на важливих частинах повідомлень; легкого обґрунтування власних ідей; використання аналітичних навичок у різноманітних ситуаціях [20, с.17]. Водночас значущою є також низка допоміжних умінь, які забезпечують процес формування критичного мислення: грамотність висловлювань; їхня агрументованість; оптимальна інтерпретація; виголошення власних думок; аналіз та критика; добір успішних рішень; розсудливість; логіка під час міркувань [3].

М.Починкова подає 4-комопнентну структуру критичного мислення майбутніх учителів, до складу якої входить мисленнєвий, інформаційний, особистісний та операційний складник [32, с.198].

Особистісний компонент передбачає наявність особистісних якостей: прагнення самостійно мислити, незалежність, правильність у осмисленні різних цінностей, ставлення до навчання тощо [там само, с.198].

Мисленнєва складова характеризується якостями особистісного мислення: засвоєння когнітивних технік, способів перевірки та оцінки істинності інформації, знання та уміння аналізу, узагальнення тощо; знання й застосування операційних умінь з контролю розумової діяльності тощо [там само, с.198].

Інформаційний блок віддзеркалює специфіку роботи з інформацією: знання та уміння засобів успішної роботи з інформацією; володіння знаннями аналізу інформації у контексті логіки й уміння пошуку суперечностей в ній та ін. [там само, с.199].

Операційний компонент акумулює дії людини, які передбачають прийняття рішень та дії у відповідних ситуаціях: знання й використання шляхів вирішення проблем та оцінка їх; знання і застосування стратегій роботи з розв’язання проблем тощо [там само, с.199].

На основі аналізу праць учених М.Починкової, С.Терно ми виділили такі складові у структурі критичного мислення: **когнітивний, аналітичний, особистісний та діяльнісний.**

 **Когнітивна складова критичного мислення** характеризується пізнавальними здібностями здобувачів: сприйманням навчальної інформації, знанням предмета, знанням про критичне мислення. Використання даних когнітивних знань збільшує ймовірність отримання бажаного результату, тобто розвиненого критичного мислення школярів.

**Аналітичний складник критичного мислення** передбачає логічність, перевірку точності тверджень як форми мислення.

**Особистісна складова критичного мислення** відображає особистісні якості: толерантність під час невизначеності, інтегративність, скептицизм, самостійність, прагматичність.

**Діяльнісний компонент** віддеркалює комплекс умінь, які забезпечують розвиток критичного мислення: вирішення проблем, пропозиції конструктивних рішень, уміння побудови прогнозів, уміння пошуку логічних помилок, уміння ведення діалогу, дискусії.

Отже, під час аналізу психолого-педагогічних джерел змісту феномену «критичне мислення» виокремлено його складові: когнітивний, аналітичний, особистісний та діяльнісний.

**Висновки до першого розділу**

Аналіз підходів науковців до поняття «критичне мислення» дає змогу констатувати, що вчені розуміють цей феномен неоднозначно.

Узагальнюючи різні підходи щодо сутності та змісту поняття «критичне мислення», ми дійшли висновку: критичне мислення - антипод догматичного; яке передбачає особистісну здатність до здійснення самостійних висновків з урахуванням усебічного аналізу матеріалу, яке характеризується логікою, аргументацією, раціональністю та усвідомленістю. Критичне мислення учнів передбачає конкретні процедури і стратегії, які дають змогу подолати проблеми; оцінити, селекціонувати й аргументувати у роботі з проблемами та сприяти обґрунтованості у виборі оптимального напряму рішення.

На наш погляд, критичне мислення учнів є процесом вивчення та порівняння ідей з різних позицій з урахуванням їх логічних зв’язків.

На основі аналізу праць учених М.Починкової, С.Терно ми виділили такі складові у структурі критичного мислення: когнітивний, аналітичний, особистісний та діяльнісний.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних джерел дав змогу виокремити такі важливі особливості критичного мислення учнів: здатність до самостійного аналізу інформації, визначення її сутності, порівняння з іншою інформацією і уміння узагальнювати; здатність відшукувати помилки чи логічні порушення в аргументах опонентів та в різних інформативних джерелах; здатність до аргументації власної думки, перегляду власних позицій згідно з критикою; до розпізнавання пропаганди; оцінки суспільних явищ, політичних дій, вчинків суспільних та політичних ватажків, певних людей з морально-етичної точки зору; уміння скептично ставитися до всього, бажання шукати більш оптимальні рішення, дії, висновки у певних ситуаціях; рішучість, принциповість, сміливість у обстоюванні власних думок, поглядів; уміння бути відкритим до сприйняття інших позицій, думок та поглядів.

**РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**2.1. Рівні, критерії та показники сформованості критичного мислення молодших школярів**

Аналіз джерел дав змогу констатувати: усталених та єдино прийнятих засобів виміру якостей критичного мислення немає, а важливість розробки універсального механізму оцінки його рівня з урахуванням його сутності містить певну колізію. На думку науковців, існування наперед правильних, однозначних відповідей на усі запитання та потреба у пошуці саме цих відповідей істотно звужує можливість використання навичок зазначеного феномену [33, 6].

Тому ми переходимо з позицій реалізації завдань роботи до установлення критеріально-діагностувальної бази дослідження: визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості критичного мислення молодших школярів.

Н. Скоморовська запропонувала критерії оцінювання розвитку критичного мислення старшокласників на уроках української літератури та їх показники [тамм само, с.11].

Показниками критерію самостійної роботи з художнім текстом, на її думку, виступають: всебічний аналіз художнього твору: виокремлення теми, основної думки, проблем, які автор висвітлює, художні засоби; характеристика образів, установлення сюжету, специфіки побудови твору, його мови [там само].

Серед показників формування власної думки з урахуванням аналізу та синтезу науковець виділяє: свідому власну позицію щодо твору, осмислення проблем, які порушує автор; ідейно-художня цінність твору; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки [там само].

Критерій «робота над проблемними запитаннями» представлений такими показниками: нешаблонність думки; генерування та втілення власних ідей у проблемних запитаннях; перевірка власних гіпотез; застосуання важливих для підтвердження власних думок аргументів та фактів [там само].

Показниками критерію «уміння ставити запитання високого рівня» є: комплекс запитань вищого рівня: аналіз, оцінка, вияв причиново-наслідкових зв’язків [там само].

М.Починкова виокремлює такі критерії сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний, рефлексивний [32, с.327-328].

Мотиваційний критерій відображає мотиваційно-ціннісний компонент та поєднує мотиваційний та ціннісний елемент, показниками якого є: чіткість у визначенні ставлення до навчання та задоволення від нього, цілеспрямованість у досягненні мети; позитивний емоційний стан; осмислення цінності власної думки, поглядів інших, мисленняєвого процесу [там само, с.328].

Когнітивний критерій пізнавального компонента характеризується знаннями механізмів критичного мислення, його сутнісних характеристик: засвоєння певної суми знань щодо поняття критичного мислення, його структури, можливостей, власного стилю мислення; раціональних та ефективних методів навчання та самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності та мислення [там само, с.328].

 Комунікативний критерій не належить до певного компонента, проте показники зазначеного критерію є у кожному компоненті критичного мислення. Критерій має такі показники: осмислення значення мови та мовлення у процесі мислення та комунікації з іншими у освітньому процесі; вираження власних думок з урахуванням аргументів та доказів в усній та писемній формах, з застосуванням смислових та графічних організаторів; уміння ведення бесіди з дотриманням правил спілкування [там само, с.328].

Діяльнісний критерій, який співвідноситься з діяльнісною складовою критичного мислення, має такі показники: застосування знань критичного мислення у вирішенні проблем, застосування знань щодо критичного мсилення, його змісту та правил у професійної підготовці та професійній діяльності; використання операційних умінь у контролі інтелектуальної діяльності (здатність бачити проблему, діалектичні зв’язки між суперечностями; добору прийнятих, відповідних та несуперечливих аргументів; знаходження контраргументів; виділення фактів, які суперечать власним поглядам; добір однієї з альтернатив, усвідомлення обмежень, що впливають на висновок; уміння спростування (фальсифікації); узагальнення; побудови гіпотез; формулювання висновки [там само].

Рефлексивний критерій співвідносний з рефлексивним компонентом. Цей критерій можна перевірити за допомогою таких показників: здатність приймати виважені рішення (перш ніж приймати рішення, розглядати різні гіпотези, відкидаючи неправдиві, хибні, догматичні тощо, приймати рішення помірковано, виважено, ураховуючи різні варіанти вирішення «задачі»); здатність до оцінки власних думок і процесу розмірковування та до думок інших; уміння висувати та створювати власні ідеї на підставі аналізу отриманої інформації [там само].

С.Терно пропонує десять критеріїв критичного мислення учнів: осмислення діалектичних зв'язків між твердженнями; висновок (теза); посилки (аргументи); прийнятність та несуперечливість посилок; узгодженість висновку з посилками, тобто наявність зв'язку між аргументами та висновками; контраргументи; добір фактів, які можуть суперечити висновку; відмова від тверджень, які не підкріплені доказами; осмислення обмежень, які є у висновку (істинність висновку за певних умов); спроба спростування протилежної думки [38, с.17].

Доцільним з урахуванням ідей науковців (С.Терно, Н. Скоморовська, М.Починкова) є виокремлення таких критеріїв рівнів сформованості критичного мислення, які співвідносні з компонентами, виділеними в структурі досліджуваної якості (когнітивний, аналітичний, особистісний та діяльнісний): **інформаційний, альтернативний, мотиваційний, поведінковий.**

**Інформаційний критерій критичного мислення здобувачів співвідносний з когнітивним компонентом** та має такі показники: осмислення сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активність у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів; відсутність страху не погодження з колективом, учителем [38, с.18].

**Аналітичному компоненту критичного мислення учнів відповідає альтернативний критерій**, який характеризується такими показниками: здатність помічати помилкові судження інших школярів під час всебічного аналізу художнього твору; уміння визначення теми, ідеї, проблем, які автор висвітлює, художніх засобів; характеристики образів, сюжету, специфіки побудови твору, його мови; здатність до обстоювання свідомої власної позиції щодо твору, ідейно-художньої цінності тексту; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки [там само].

**Критерієм особистісної складової критичного мислення здобувачів** ми визначаємо **мотиваційний**, який акумулює такі показники: здатність до сумнівів у будь-яких єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків під час аналізу твору, нешаблонність думок; генерування власних ідей у проблемних запитаннях; прагнення самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; бажання пошуку кращих варіантів вирішення навчальних завдань, повага до думок і пропозицій інших [там само].

 **Діяльнісному компоненту критичного мислення молодших школярів** відповідає **поведінковий критерій**, якому притаманні такі показники: наявність умінь, які сприяють розвитку феномена: здатність до усвідомлення проблем у творі; здатність до формулювання висновків та висування гіпотез; уміння обґрунтування; вміння доведення; узагальнення; уміння пошуку контраргументів; здатність до співпраці з іншими для пошуку спільного рішення [там само].

**З урахуванням виділених компонентів та критеріїв критичного мислення школярів ми виокремили 3 рівні розвиненості феномена: просунутий, базовий, недостатній.**

Школярі **з просунутим рівнем** розуміють сутність критичного мислення, виявляють прагнення самостійно осмислювати художні твори, активні у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів; не бояться не погоджуватися з колективом, учителем; здатні помічати помилкові судження інших під час аналізу творів, уміло визначають тему, ідею, проблеми, які автор порушує, художні засоби; характеризують образи, осмислюють сюжет, специфіку побудови твору, його мову; здатні висловлювати самостійно власну думку щодо твору, розуміти його ідейно-художню цінність; установлювати причиново-наслідкові зв’язки; застосовувати аргументи для підтвердження думки; здатні бачити проблеми з різних позицій, пропонують конкретні рішення проблем; здатні до сумнівів у всіх єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків під час аналізу твору, виявляють оригінальність думок; генерують власні ідеї у проблемних запитаннях; прагнуть самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; шукають кращі варіанти вирішення навчальних завдань, поважають думки та пропозиції партнерів зі спілкування; здатні формулювати висновки та висувати припущення; обґрунтовувати; доводити, узагальнювати; шукати контраргументи; уміють співпрацювати з іншими у пошуці спільного рішення [33, с. 11].

**Здобувачі базового рівня критичного мислення** частково осмислюють феномен критичного мислення, можуть інколи самостійно розуміти художні твори, ситуативно виявляють активність у обстоюванні власної позиції з питань у процесі аналізу творів; здатні залежно від ситуації не боятися не погоджуватися з однолітками та учителем; здатні до критичної та правильної оцінки чужих думок, але їм подекуди не вдається побачити сильні та слабкі аргументи у висловлюваннях та думках, знайти помилки, які допущені у них під час аналізу творів; можуть самостійно визначити тему, ідею, але помиляються в установленні проблем, які автор показує, визначенні художніх засобів; з помилками характеризують образи, сюжет, частково можуть побачити специфіку побудови твору, його мовленнєві особливості; подекуди висловлюють самостійно власну шаблонну думку щодо твору, але помиляються в розумінні його ідейно-художньої цінності; установлюють за допомогою вчителя причиново-наслідкові зв’язки; шукають аргументи для підтвердження думки; проте інколи вони виявляються недоцільними; здатні за допомогою учителя бачити проблеми з різних сторін, пропонувати конкретні вирішення проблем; здатні за підказки учителя до сумнівів у всіх єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків під час його аналізу; прагнуть шукати кращі варіанти вирішення навчальних завдань, проте не завжди можуть це зробити; поважають думки інших; уміють за підказки вчителя формулювати висновки та висувати гіпотези; ситуативно обґрунтовувати; доводити, узагальнювати; не вміють шукати контраргументи; не здатні давати глибоку оцінку цінності твору; уміють співпрацювати з іншими у пошуці спільного рішення [там само].

**Учнів з недостатнім рівнем розвитку критичного мислення** відрізняють нерозуміння сутності критичного мислення, відсутність бажання самостійного осмислення художніх творів та активності у вираженні власних думок з питань, які з’являються під час аналізу творів; вони виявляють комформізм; не уміють помічати помилкові судження інших під час аналізу творів. Вони переважно характеризуються несамокритичністю, несамостійністю у власних рішеннях, не можуть самостійно визначити тему, ідею, але не бачать його проблематики, художніх засобів; не здатні характеризувати образи, осмислити сюжет, особливості композиції твору, його мови; не здатні висловлювати самостійно власну думку щодо твору, розуміти його ідейно-художню цінність; установлювати причиново-наслідкові зв’язки; застосовувати аргументи для підтвердження думки; здатні однобоко бачити проблеми, не можуть запропонувати конкретні розв’язки проблем; не сумніваються у всіх єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновках під час аналізу твору; не можуть самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; подекуди поважають думки та пропозиції партнерів зі спілкування; не здатні формулювати висновки та висувати гіпотези; обґрунтовувати; доводити, узагальнювати; не уміють співпрацювати з іншими у пошуці спільного рішення [там само].

На основі виділених рівнів сформованості критичного мислення, а також чотирикомпонентної структури критичного мислення нами було підібрано діагностичний інструментарій рівня сформованості критичного мислення у здобувачів:

1. Анкета на осмислення сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активність у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів; відсутність страху не погодження з колективом, учителем.
2. Система літературних задач на визначення здатності помічати помилкові судження інших школярів під час всебічного аналізу художнього твору, уміння визначення теми, ідеї, проблем, які автор висвітлює, художніх засобів; характеристики образів, сюжету, специфіки побудови твору, його мови; здатність до обстоювання свідомої власної позиції щодо твору, ідейно-художньої цінності тексту; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки.
3. Методика «Нісенітниці» (Р. Нємов) на визначення здатності до сумнівів у будь-яких єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків під час аналізу твору, нешаблонність думок; генерування власних ідей у проблемних запитаннях; прагнення самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; бажання пошуку кращих варіантів вирішення навчальних завдань, повага до думок і пропозицій інших.
4. Методика «Прості аналогії» (на прикладі методики Е. Замбацявичен) на визначення наявності умінь, які сприяють розвитку феномена: здатність до усвідомлення проблем у творі; здатність до формулювання висновків та висування гіпотез; уміння обґрунтування.
5. Розроблена карта спостереження, яка була використана під час процедури захисту групового проєкту, на визначення умінь, які сприяють розвитку феномена: уміння обґрунтування; уміння доведення; узагальнення; уміння пошуку контраргументів; здатності до співпраці з іншими для пошуку спільного рішення.

Отже, ми виокремили інформаційний, альтернативний, мотиваційний, поведінковий критерії сформованості критичного мислення, які співвідносні з компонентами, виділеними в структурі досліджуваного феномена: когнітивний, аналітичний, особистісний та діяльнісний. З урахуванням виділених компонентів та критеріїв критичного мислення школярів ми виокремили 3 рівні його розвиненості: просунутий, базовий, недостатній.

**2.2. Організація та методи дослідження. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту**

З метою вияву рівня розвитку критичного мислення молодших школярів ми провели констатувальний педагогічний експеримент. Експеримент було проведено у 3-х класах З-А (КГ) та 3-Б (ЕГ) ЗОШ №2 м. Ніжина. Загальна кількість респондентів – 62 учні.

Метою констатувального етапу дослідження було визначення рівня сформованості критичного мислення у учнів.

З метою визначення рівня розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активності у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів; відсутності страху не погодження з колективом, учителем (інформаційний критерій) було розроблено анкету. (Додаток А).

Анкета містила 5 запитань закритого типу, які передбачали вибір варіантів відповідей: на визначення поняття критичного мислення; осмислення сутності критично мислячої особистості; на вияв бажання самостійного осмислення навчальної та іншої інформації; активності у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів. За кожну відповідь на питання респондентам присвоювали певну кількість балів, які сумували.

Просунутий рівень розвитку в учнів розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активність у висловлюваннях власних думок з питань мали ті школярі, які отримали в результаті від 12 до 15 балів; базовий рівень - від 8 до 11 балів; недостатній рівень - відповідно від 1 до 7 балів.

Під час визначення рівня досліджуваної якості у молодших школярiв контрольної та експериментальної груп було з’ясовано, що більшість опитаних продемонстрували базовий рівень феномена (50% учнів КГ та 45,1% ЕГ), недостатній зафіксовано у 33,9 % респондентів КГ та 35,6% ЕГ, просунутий – у 16,1% КГ та 19,3% ЕГ.

На визначення здатності помічати помилкові судження інших школярів під час всебічного аналізу художнього твору, уміння визначення теми, ідеї, проблем, які автор висвітлює, художні засоби; характеристики образів, сюжету, специфіки побудови твору, його мови; здатність до обстоювання свідомої власної позиції щодо твору, ідейно-художньої цінності тексту; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки (альтернативний критерій) ми розробили систему задач з курсу читання. Усього задач було 5. (Додаток Б). Кожна з них містила по 8 завдань, відповіді на які потребували уміння визначати тему, ідею, жанр твору, проблеми, які автор висвітлює, художні засоби. Школярі характеризувати героїв, визначали особливості композиції, виявляли уміння обстоювати власну позицію щодо твору, його ідейно-художньої цінності різних текстів: оповідань, казок, притч, байок. За кожну правильну відповідь респондент отримував по 1 балу. У результаті виконання усіх задач школярі отримували 40 балів.

У результаті аналізу даних виконання задач установлено: у 19,3% здобувачів КГ та 22,5% ЕГ визначено просунутий рівень досліджуваної якості, оскільки вони отримали 35-40 балів; 50% опитаних КГ та 41,9% ЕГ показали базовий рівень, оскільки набрали 28-34 бали; недостатній рівень - у 30,7% школярів КГ та 35,6 % ЕГ, оскільки вони набрали до 27 балів.

З метою діагностики здатності учнів початкових класів до сумнівів у будь-яких єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків, нешаблонності думок; генерування власних ідей у проблемних запитаннях; прагнення самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; бажання пошуку кращих варіантів вирішення навчальних завдань, поваги до думок і пропозицій інших ми використали методику «Нісенітниці» (Р. Нємов) (мотиваційний критерій) (Додаток В).

Цей тест визначає здібності людини у встановленні логічних зв'язків між словами, на основі наявних знань про значення кожного слова. На кожне питання методики пропонують альтернативні відповіді.

Аналіз результатів тесту дав можливість дійти висновку: більшість здобувачів КГ та ЕГ показали базовий рівень досліджуваної якості (50% опитаних КГ та 54,8% ЕГ), недостатній показали 37,1 % дітей КГ та 32,2% ЕГ, просунутий - у 12,9% КГ та 12,9% ЕГ.

З метою визначення здатності у здобувачів до усвідомлення проблем у творі; до формулювання висновків та висування гіпотез; уміння обґрунтування; вміння доведення; узагальнення; ми використали методику «Прості аналогії» (поведінковий критерій) (на прикладі методики Е. Замбацявичен). (Додаток Д).

Опитаним пропонували таблицю, у якій потрібно було встановити зв'язки між поняттями. Якщо школяр знаходив 7-10 правильних аналогій, то це свідчило про просунутий рівень (24-30 балів); 4-6 правильних аналогій – базовий рівень (15-23 балів); 3 і менше – правильних аналогій –недостатній рівень (0-13 балів).

Аналіз результатів методики дав змогу з'ясувати: у більшості учнів КГ та ЕГ визначено базовий рівень досліджуваного феномена (45,1% респондентів КГ та 41,9% ЕГ), з недостатнім виявлено 45,3% дітей КГ та 48,5% ЕГ, з просунутим - 9,6% КГ та 9,6% ЕГ.

З метою визначення здатності до пошуку контраргументів; уміння оцінки цінності твору; здатність до співпраці з іншими для пошуку спільних рішень ми розробили карту спостереження (поведінковий критерій), яка була використана під час процедури захисту групового проєкту на уроці читання. (Див. Додаток Е).

До таблиці увійшли такі критерії: уміння зрозуміло і чітко формулювати питання чи проблему проєкту; бажання ставити питання і знаходити відповіді; активність під час виконання та захисту проєкту; висловлювання власних думок (усно та письмово) ясно, впевнено та коректно стосовно оточуючих під час групової роботи; уміння виділяти суттєві та несуттєві ознаки предметів та понять; уміння відокремлювати головне від несуттєвого; здатність виділити необхідну інформацію та здатність до подальшої її обробки; уміння збирати інформацію, яка потрібна для вирішення питання; вміння орієнтуватися у тексті, вміння працювати з поняттями, судженнями, висновками; бажання переглядати, проясняти проблеми та складні питання; ретельність у пошуку інформації; уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки; уміння бачити взаємозв'язок між подіями, розуміти, як різні частини інформації пов'язані між собою; уміння порівнювати та виділяти головне; здатність виділити в порівнюваних предметах або явищах один чи кілька ознак, за якими буде зроблено порівняння; уміння зосереджуватися на деталях, відокремлювати головне від другорядного; уміння узагальнювати та аналізувати; здатність міркувати, аргументувати свою точку зору та враховувати точки зору інших; здатність зробити власний висновок на основі існуючих суджень.

За кожним критерієм виставляли бал від 0 до 2. Максимальна кількість балів, яку міг отримати кожен опитуваний, – 12.

У результаті здійснення спостереження та заповнення таблиці було установлено: 16,2% здобувачів КГ та 12,9% ЕГ показали просунутий рівень досліджуваної якості, оскільки отримали 11-12 балів; 41,9% опитаних КГ та 45,1% ЕГ показали базовий рівень, оскільки набрали 6-10 балів; недостатній рівень - у 41,9% КГ та 42% ЕГ, оскільки отримали до 5 балів.

Узагальнені результати, отримані за поведінковим критерієм, наведено в таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1.**

**Рівень розвитку критичного мислення у молодших школярів КГ та ЕГ за поведінковим критерієм на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |
| --- | --- |
| **Показники**  | **Рівні у %** |
|  |  **Просунутий**  | **Базовий** |  **Недостатній**  |
|  | **КГ**  | **ЕГ** |  **КГ** | **ЕГ** | **КГ** | **ЕГ** |
| здатність до усвідомлення проблем у творі; до формулювання висновків та висування гіпотез; | 9,6 | 9,6 | 45,1 | 41,9 | 45,3 | 48,5 |
| здатність до пошуку контраргументів; уміння оцінки цінності твору; здатність до співпраці з іншими для пошуку спільних рішень | 16,2 | 12,9 | 41,9 | 45,1 | 41,9 | 42 |
| **Узагальнені показники**  | **12,9** | **11,3** | **43,5** | **43,5** | **43,6** | **44,3** |

Як показали дані таблиці 2.1, показники розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти початкових класів за поведінковим критерієм на констатувальному етапі експерименту були здебільшого базового та недостатнього рівнів: у 43,5% дітей ЕГ та 43,5% КГ зафіксовано базовий рівень; у 43,6% учнів КГ та 44,3% ЕГ – недостатній рівень, у 12,9% школярів КГ та 11,3% ЕГ - просунутий рівень.

Рівень розвитку критичного мислення у здобувачів на констатувальному етапі експерименту наведено у таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Рівень розвитку критичного мислення у молодших школярів КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту**

|  |  |
| --- | --- |
| **Компоненти**  | **Рівні у %** |
|  | **Просунутий**  | **Базовий**  | **Недостатній**  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| когнітивний компонент  | 16,1 | 19,3 | 50 | 45,1 | 33,9 | 35,6 |
| аналітичний компонент  | 19,3 | 22,5 | 50 | 41,9 | 30,7 | 35,6 |
| особистісний компонент  | 12,9 | 12,9 | 50 | 54,8 | 37,1 | 32,2 |
| діяльніснийкомпонент  | 12,9 | 11,3 | 43,5 | 43,5 | 43,6 | 44,3 |
| **Узагальнені дані**  | **15,3** | **16,5** | **48,4** | **46,3** | **36,3** | **36,9** |

 Отже, з таблиці 2.2 бачимо: у найбільшої кількості школярів (48,4% КГ та 46,3% ЕГ) установлено базовий рівень критичного мислення. З просунутим рівнем виявлено найменше здобувачів (15,3 % КГ та 16,5% ЕГ); недостатній рівень показали 36,3% КГ та 36,9% ЕГ.

**Висновки до другого розділу**

Нами виокремлено такі критерії рівнів сформованості критичного мислення молодших школярів, які співвідносні з компонентами, виділеними в структурі досліджуваної якості (когнітивний, аналітичний, особистісний та діяльнісний): **інформаційний, альтернативний, мотиваційний, поведінковий**.

**Інформаційний критерій критичного мислення здобувачів співвідносний з когнітивним компонентом** та має такі показники: осмислення сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активність у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів; відсутність страху не погодження з колективом, учителем.

**Аналітичному компоненту критичного мислення учнів відповідає альтернативний критерій**, який характеризується такими показниками: здатність помічати помилкові судження інших школярів під час всебічного аналізу художнього твору; уміння визначення теми, ідеї, проблем, які автор висвітлює, художніх засобів; уміння характеристики образів, сюжету, специфіки побудови твору, його мови; здатність до обстоювання свідомої власної позиції щодо твору, ідейно-художньої цінності тексту; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки.

**Критерієм особистісної складової критичного мислення здобувачів ми визначаємо мотиваційний**, який акумулює такі показники: здатність до сумнівів у будь-яких єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків під час аналізу твору, нешаблонність думок; генерування власних ідей у проблемних запитаннях; прагнення самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; бажання пошуку кращих варіантів вирішення навчальних завдань, повага до думок і пропозицій інших.

 **Діяльнісному компоненту критичного мислення молодших школярів відповідає поведінковий критерій**, якому притаманні такі показники: наявність умінь, які сприяють розвитку феномена: здатність до усвідомлення проблем у творі; здатність до формулювання висновків та висування гіпотез; уміння обґрунтування; вміння доведення; узагальнення; уміння пошуку контраргументів; здатність до співпраці з іншими для пошуку спільного рішення.

З урахуванням виділених компонентів та критеріїв критичного мислення школярів ми виокремили 3 рівні розвиненості феномена: просунутий, базовий, недостатній.

Під час констатувального етапу експерименту з'ясовано: у найбільшої кількості школярів (48,4% КГ та 46,3% ЕГ) установлено базовий рівень критичного мислення. З просунутим рівнем найменше виявлено здобувачів (15,3 % КГ та 16,5% ЕГ); недостатній рівень показали 36,3% КГ та 36,9% ЕГ.

Під час аналізу результатів методик ми дійшли наступних висновків:

- важливою умовою розвитку критичного мислення на уроках літературного читання є формування усіх компонентів досліджуваного феномена, які варто систематично формувати у взаємозв'язку під керівництвом учителя;

- доцільним є проводення цілеспрямованої діяльності з аналізу особливостей розвитку критичного мислення учнів, враховуючи це у створенні індивідуальної роботи;

- важливою є розробка педагогічного комплексу заходів, які будуть спрямовуватися на формування критичного мислення здобувачів, що й буде наступним етапом нашого дослідження.

**РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

**3.1. Обґрунтування педагогічних умов розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках читання**

Продуктивність процесу формування критичного мислення у учнів початкової школи на уроках літературного читання залежить від обґрунтованості педагогічних умов.

Педагогічні умови, на наш погляд, є таким середовищем, у якому функціонує взаємопов'язаність репрезентованої найкращої сукупності педагогічних чинників, які дають можливість учителю організовувати активну пізнавальну діяльність молодших школярів на уроках читання [18, с.348].

На переконання методистів, педагогічні умови повинні відображати зміст та структуру педагогічних технологій або педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізують складові зазначених освітніх технологій чи моделей [ьам само].

Для нашої роботи значущим є аналіз педагогічних умов у аспекті визначення специфіки формування критичного мислення учнів початкових класів на уроках літературного читання. Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої вирішенню проблеми аналізу специфіки мисленнєвої діяльності молодших школярів, уможливлює вирізнення актуальних педагогічних умов цього процесу [там само].

За О.Бєлкіною-Ковальчук, дидактичними умовами, які сприяють ефективності розвитку критичного мислення учнів початкових класів є: наявність у вчителя розвиненого критичного мислення; підготовка класоводів до формування критичного мислення здобувачів; дискусійність освітнього процесу; демократичність взаємостосунків між учителем та учнями, повага до власної думки кожного школяра; стимулювання та підтримка учителем оригінальних, нестандартних думок, ідей, пропозицій учнів [2, с.20].

Ч. Темпл, К. Мередіт та Дж. Стіл [17, с.79] визначили низку необхідних для педагога умов, виконання яких сприятиме розвитку у школярів критичного мислення.

1. Важливо надавати час та можливість для здобуття досвіду критичного мислення.

2. Необхідно давати здобувачам можливість розмірковувати.

3. Важливо приймати різні думки та ідеї.

4. Доцільно сприяти активності школярів у освітньому процесі.

5. Необхідно переконати учнів у тому, що вони не ризикують бути висміяними.

6. Важливо висловлювати віру в те, що кожен здатний на критичні судження.

7. Необхідно цінувати прояви критичного мислення.

Ми припускаємо, що ефективність процесу розвитку критичного мислення здобувачів на уроках літературного читання забезпечується за допомогою дотримання комплексу педагогічних умов:

* створення можливості для прояву та здобуття у здобувачів досвіду критичного мислення через використання активних методів навчання, в тому числі й різномаїття прийомів розвитку критичного мислення;
* стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, пропозицій учнів під час аналізу художнього твору зарубіжних та українських письменників;
* активізацію самостійної діяльності молодших школярів у одержанні навчальної та додаткової інформації, яка потрібна для оцінки та аргументації власної позиції під час вивчення творів.

**Першою умовою розвитку критичного мислення у здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання ми визначили створення можливості для прояву та здобуття у здобувачів досвіду критичного мислення через використання активних методів навчання, в тому числі й різномаїття прийомів розвитку критичного мислення.**

У педагогічних джерелах пропонують значну кількість методів розвитку критичного мислення для навчання на уроках читання. Ми здійснимо аналіз класифікації методів через головні уміння критичного мислення, які формують під час їх реалізації (табл. 3.1, та 3.2.) [13, c. 68].

**Таблиця 3.1.**

**Головні уміння критичного мислення школярів, які розвивають під час їх реалізації на уроках читання**

|  |  |
| --- | --- |
| **Навчальна мета /рівень**  | **Результат, якого можуть досягнути школярі**  |
| Знання  | Запам’ятовування, відтворення школярами обсягу навчального матеріалу: фактів, понять, літературних термінів  |
| Розуміння  | Здатність до сприйняття та передачі викладеного матеріалу у іншій формі, до встановлення смислу інформації, до прогнозування змісту твору з урахуванням одержаної інформації  |
| Застосування  | Уміння застосування знань з твору без допомоги дорослих у нових ситуаціях, їх використання у життєвих ситуаціях  |
| Аналіз  | Уміння розподілу матеріалу на окремі складники, порівняння частин твору, установлення їхніх взаємозв’язків з опертям на логіку, класифікацію, розумінням моделі їхньої структури  |
| Синтез  | Здатність школярів творчо поєднувати частини тексту у нове ціле з іншими властивостями  |
| Оцінювання  | Здатність до кількісного та якісного оцінювання тексту твору з урахуванням критеріїв та стандартів, формулювання ціннісних суджень про ідеї, методи, дослідження  |

**Таблиця 3.2.**

**Уміння критичного мислення здобувачів та методи, які сприяють їхньому розвитку на уроках читання**

|  |  |
| --- | --- |
| **Уміння критичного мислення**  | **Методи, які сприяють розвитку умінь учнів критично мислити**  |
| Уміння ставити запитання  | «Ромашка», «Кубування», «Товсті та тонкі питання», «З-Х-Д», «Обмін проблемами», «Читання або запитання в парах», «Інтерв’ю», «Банк запитань», «Взаємні запитання» |
| Уміння висувати гіпотези  | «Дерево передбачень», «Кошик ідей», «Мозковий штурм», «Читання з зупинками», «Вилучи зайве», «Припущення», «Займи позицію», «Дерево рішень», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Чи вірите ви, що…».«Порушена послідовність» |
| Уміння лаконічного висловлювання думки та аргументації  | «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Дерево рішень», «Лінія цінностей», «Обговорення проблеми в загальному колі», дискусія  |
| Уміння критичного читання  | «Ромашка Блума», «Гронування», «Кубик Блума», «Читання з маркуванням», «Товсті/тонкі питання», «Інтерв’ю», «Вірні та невірні висловлювання», «Читання в парах/запитання в парах», «Кластер», |
| Уміння синтезу інформації  | «Гронування», «Хмара слів», «Сенкан», «Кластер», «Ментальна карта», «Лепбук»  |
|  Уміння здійснення рефлексії  | «Вірні та невірні висловлювання», «З-Х-Д», «Кубик Блума», «Бортовий журнал», «Письмо в малюнках», «Ромашка Блума», «Тепер я…», «Товсті/тонкі питання», «Шкала думок»  |

Ефективний розвиток критичного мислення молодших школярів залежить від системного використання методів та прийомів активного навчання, а в тому числі й прийомів розвитку критичного мислення, які забезпечують розв’язання проблемних завдань та ситуацій [там само, c. 69].

Технології розвитку критичного мислення на уроках читання як комплекс різних педагогічних прийомів, стимулюють дослідницьку творчу активність школярів, створюючи умови для осмислення ними інформації, узагальнення отриманих знань [5, c. 7].

Ця технологія допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам’ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення [там само].

Зазначені технології допомагають підготувати дітей, які здатні до розмірковування, спілкування, врахування думок інших. Використання цих технологій сприяє кращому засвоєнню знань, адже вони розраховані на творче пізнання від постановки проблеми до пошуку її вирішення [12, с.21].

Використання технологій розвитку критичного мислення на уроках літературного читання дає змогу вчителю поступово та цілеспрямовано навчити школярів мислити критично, проте цей процес є результатом щоденної ретельної роботи вчителя та здобувачів [там само].

Критичне мислення у школярів розвавається у опрацюванні інформації, розв’язанні завдань під час аналізу художніх творів різних письменників, оцінки ситуацій, вибору оптимальних способів діяльності. Тому учителю варто планувати такі уроки із застосуванням на них певних прийомів та методів, де систематично відбувається формування критичного мислення кожного учня [20, с.54].

Методика розвитку критичного мислення ґрунтується на застосуванні філософських, педагогічних та психологічних прийомів. Суть даних прийомів полягає у роботі з інформацією, як у групі, так і індивідуально («система кластерів», «переплутані логічні ланцюжки», «ключові слова», графічні методи організації матеріалу та інших.). Використання спеціальних технологій сприяє підвищенню мотивації здобувачів до пізнавальної діяльності [22, с.95].

У педагогічній практиці використовують певні технології розвитку критичного мислення, що передбачають відповіді на наведені нижче питання:

1. Яка ставиться мета пізнавальної діяльності? (наприклад, узагальнення наявної інформації, оцінка надійності аргументації тощо).

2. Що відомо? (Оцінити наявну інформацію і знайти недостатню).

3. Що робити? (Як досягти поставленої мети?)

4. Чи було досягнуто поставлену мету? [там само].

Використання технології розвитку критичного мислення передбачає застосування у педагогічному процесі наступного алгоритму роботи (етапи) [там само]:

1. Виклик (індивідуальна робота, парна чи групі). Виявляються вже наявні знання; формулюються питання, на які слід надати відповідь.

2. Осмислення (надходить нова інформація з різних джерел: книг, текстів фільмів тощо). Отримана інформація обробляється (індивідуальний пошук та обмін думками) та співвідноситься з власними знаннями.

3. Рефлексія (здобуття нового знання). Перебудовуються уявлення про предмети, явища тощо або доповнюються новими знаннями, систематизується та узагальнюється матеріал.

У педагогічній практиці існує наступний ряд прийомів, що сприяють розвитку критичного мислення молоших школярів на уроках читання: «маркування тексту», «мозковий штурм», «інсерт», гронування, дерево рішень та ін. Суть даних прийомів полягає в тому, щоб на початковому етапі зацікавити здобувача (активізувати дослідницьку здатність), а потім дати можливість йому провести аналіз та узагальнення матеріалу, перевірити набуті знання [там само].

Пропонуємо такі методи та прийоми технологій розвитку критичного мислення на відповідних етапах уроку читання.

На етапі сприйняття та осмислення навчальної інформації ефективною є стратегія «Кубування», яка сприяє розвитку у здобувачів здатності бачити явища з різних сторін. На уроці читання вчитель використовує куб, на гранях якого подані завдання для школярів. Учні залежно від того, що написано на грані куба, повинні виконати завдання під час вивчення твору [47].

Наприклад, на гранях куба можна подати такі завдання:

1. Опиши головного героя. Хто він?

2. Порівняй головного героя з іншими або з героями інших творів.

3. Чому герой так вчинив?

4. Проаналізуй,чи міг герой вчинити по-іншому?

5. Яке твоє ставлення до подій, персонажів твору?

6. Запропонувати аргументи «за» або «проти» у ставленні до вчинків героя, зайняти позицію, дібрати аргументи від логічних до абсурдних.

Під час етапу уроку сприйняття та осмислення навчальної інформації ефективною з метою розвитку критичного мислення є стратегія «Порушена послідовність», яка передбачає групову роботу [там само].

Під час вивчення художнього твору на уроках читання дітям вчитель пропонує декілька речень, які записані у порушеній послідовності. Школярі об’єднуються у групи, а кожна з них подає правильну послідовність подій у тексті. Потім учні перечитують текст і перевіряють результати. Потім відбувається обговорення.

Наприклад, до оповідання А.Лінгрен «Малюк і Карлсон, який живе на даху» можна запропонувати таку порушену послідовність подій:

1. Політ Малюка і Карлсона на дах.

2. Приїзд Фрекен Бок.

3. Знайомство з Карлсоном.

4. Мрії про собаку.

5. Зустріч на даху злодіїв.

6. День народження Малюка.

7. Розгром кімнати Малюка, прихід батьків.

8. Полетів, але обіцяв повернутися ...

9. Жарти Карлсона над Фрекен Бок.

10. Повернення Карлсона.

 На зазначеному етапі значущою з метою розвитку критичного мислення є також стратегія «Взаємні запитання» на уроці читання. Текст твору вчитель повинен поділити на логічно завершені частини. Здобувачі перечитують твір, самі придумують до частин запитання. Потім вони можуть ставити ці запитання один одному в групах або у парах [там само].

На етапі консолідації знань, умінь та навичок, який передбачає узагальнення вивченого, підсумки, оцінку результатів уроку, рефлексію доцільною вважаємо стратегію «Письмо в малюнках». Під час вивчення твору учень у кінці уроку має зобразити те, що хотів сказати: враження від тексту, героїв, ставлення до подій, проблем, які автор хотів порушити.

На цьому ж етапі уроку доцільним буде з метою розвитку критичного мислення прийом «Сенкан». Сенкан є білим віршем, у якому синтезують стисло усю інформацію у 5 рядках. Перший рядок сенкану складають з теми обговорення, теми твору, у другому йде опис предмета, потім за допомогою дієслова потрібно висловитися щодо теми, у наступному - діти виявляють власне ставлення чи почуття щодо предмета обговорення, у п'ятому рядку потрібно перефразувати сутність з використанням синоніму.

Прикладом сенкану до твору А.Лінгрен «Малюк і Карлсон, який живе на даху» є:

1) Малюк

2) самотній, мрійливий хлопчик, довірливий, доброзичливий.

3) знаходить друга, вміє дивуватися, мріє про собаку, вміє дружити.

4) Бережімо друзів, будьмо добрими та чутливими.

5) Кожна дитина потребує уваги та тепла з боку батьків.

Доцільним з метою розвитку критичного мислення школярів є також використання прийому кластера - виділення смислових одиниць тексту та графічне їх оформлення у певному порядку у вигляді «грона». Кластери можуть стати як провідним прийомом на різних стадіях уроку і стратегією уроку загалом [21].

Під час створення якихось записів, замальовок для пам'яті, учні часто інтуїтивно розподілядають їх по-особливому, компонуючи за категоріями.

«Кластер» - графічний прийом систематизації матеріалу, який допомагає думкам вже не нагромаджуватися, а розташовуватися у певному порядку [там само].

Система кластерів охоплює більшу кількість інформації, ніж діти отримують при звичайній письмовій роботі. Цей прийом може бути застосований на стадії актуалізація знань та мотивації навчальної діяльності, коли вчитель систематизує інформацію до знайомства з основним джерелом (текстом) як запитань чи заголовків смислових блоків [там само].

Цей прийом має великий потенціал також і на стадії рефлексії: виправлення невірних припущень у попередніх кластерах, заповнення їх на основі нової інформації, встановлення причиново-наслідкових зв'язків між окремими смисловими блоками (робота може здійснюватися індивідуально, у групах, з усієї теми або за окремими смисловими блоками). Дуже важливим моментом є презентація нових кластерів. Завданням цієї форми є не лише систематизація матеріалу, а й установлення причиново-наслідкових зв'язків між «гронами» [там само].

Аналіз психолого-педагогічних джерел, поглядів учених дало змогу нам з’ясувати, що розвиток критичного мислення у молодших школярів залежить від заохочення здобувачів до постановки запитань високого рівня складності, що сприяють розвитку мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, оцінювання, пошуку відповідей на запитання [13, c. 69].

Методика роботи здобувача під час виконання проблемного завдання на уроках читання характеризується розвитком у нього здатності бачити поставлену учителем проблему, її сформулювати, пошуком ефективних шляхів її розв’язання. Під час такої діяльності школярі послідовно, кожен у власному темпі, зможе навчитися пов’язувати факти, події, явища, їх аналізувати, узагальнювати та конкретизувати [там само].

Окрім того ефективними з метою розвитку критичного мислення здобувачів на уроках читання є також інтерактивні методи навчання.

 Інтерактивне навчання як діалогічне навчання, яке сприяє взаємодії вчителя та школярів, спрямоване на створення кожному комфортних умов навчання, за яких учні відчувають успіх, власну інтелектуальну спроможність [10, с.18].

Доцільними вважаємо усі 4 групи технологій інтерактивного навчання на уроках читання: технології колективного навчання, технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання та технології опрацювання дискусійних питань [там само].

Серед технологій колективного навчання оптимальною може бути робота в парах, робота в трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум та ін. [там само]. Їх доцільно застосовувати на етапі актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності.

Розкриємо лише одну з них.

Технологія «Карусель» передбачає розміщення учнів двома колами – внутрішнім і зовнішнім. Внутрішнє коло є нерухомим, а у зовнішньому діти рухаються. Під час обговорення складного питання доцільно провокувати суперечки учнів кожного з кожним, причому усі учасники внутрішнього кола мають аргументовані докази, а для обміну матеріалом діти у зовнішньому колі рухаються та збирають інформацію [там само].

Інтерактивними технологіями колективно-групового навчання, які сприяють розвитку критичного мислення здобувачів на уроках читання, вважаємо: мікрофон, незакінчені речення, навчаючи – учусь, вирішення проблем та ін.

Метод навчаючи учусь використовують під час засвоєння значного обсягу матеріалу або під час узагальнення та повторення вивченого. Під час його застосування здобувачі освіти можуть передавати частину власних знань однокласникам [там само].

Інтерактивні технології ситуативного моделювання, які забезпечують розвиток критичного мислення на уроках читання, є стимуляційні або імітаційні ігри, розігрування ситуацій за ролями**,** які варто використовувати на етапі сприйняття та осмислення навчальної інформації[там само].

Імітаційні ігри сприяють розвитку уяви та навичок критичного мислення, допомагають формувати уміння вирішення проблем, а стимулювання передбачає глибоке занурення в проблему, розуміння її із середини [там само].

Серед інтерактивних технологій опрацювання дискусійних питань ефективними на уроках читання є метод ПРЕС, дискусія. Ці методи варто застосовувати на етапі консолідації знань, умінь та навичок.

Важливою стратегією розвитку критичного мислення молодших школярів на етапі сприйняття та осмислення навчальної інформації під час практичної діяльності є дискусія, яка дає змогу оптимально вирішувати проблеми через самовираження, навчитися аналізу ситуацій, добору аргументів для розв’язання проблем, розвитку комунікативних умінь [там само].

Під час проведення дискусій важливими є такі етапи:

1. Оголошення проблемного питання.

2. Об’єднання школярів у групи, де одна може обирати аргументи «ЗА», а інша – «ПРОТИ».

3. Групи обговорюють свої позиції, добирають аргументи.

4. Учасники порівнюють та добирають власні аргументи, пропонують нові, працюють у нових групах.

5. Учні дискутують у своїх групах.

6. Кожен обстоює власну думку, вислуховує позиції інших [там само].

**Другою педагогічною умовою розвитку критичного мислення здобувачів на уроках літературного читання є, на нашу думку, стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, пропозицій учнів під час аналізу художнього твору зарубіжних та українських письменників.**

На думку науковців [5, c. 8], вчителеві необхідно враховувати такі умови, щоб стимулювати розвиток критичного мислення школярів:

- виділення часу та забезпечення можливостей для застосування критичного мислення;

- схвалення будь-яких ідей здобувачів, висловлювання думок у оригінальній формі;

- середовище для вільного розмірковування, обміну думками;

- вчити дітей цінувати думку кожного, формувати уміння слухати з метою формулювання власних ідей;

- підтримка віри кожного школяра у його здатності до породження критичних суджень; висока оцінка критичних міркувань учнів;

- сприяти активності здобувачів у освітньому процесі.

Розвиток у здобувачів критичного мислення робить необхідним застосування спеціальних методичних практик. Діяльнісний підхід може служити оптимальним засобом для прогресу у вдосконаленні цієї компетенції [20, с. 144]. Важливою складовою уроків читання у такому разі має стати комунікативно-діяльнісний компонент. Взаємодія педагога та учня при цьому має грунтуватися на життєвих практичних прикладах. Таке навчання також має на увазі роботу над умінням слухати, аналізувати інформацію [4, с. 54]. Тричленну модель реалізації технології навчання навичкам критичного мислення ми уявляєм як найбільш продуктивну у межах освітнього процесу.

Технологія розвитку критичного мислення може розглядатися як механізм, що формує певні вміння у системі «учень – вчитель». Вчитель, організуючи освітній процес, вступає з учнями у рефлексивну взаємодію. І вчитель, і учень виступають як партнери з рефлексивного осмислення подібного роду технології.

Ми пропонуємо цю технологію як рефлексивну, оскільки вона:

• формує самостійність мислення здобувачів;

• озброює способами та методами самостійної роботи;

• дає можливість свідомо керувати освітнім процесом у системі «вчитель – учень»;

• дозволяє впливати на цілі, способи, методи та результати освітнього процесу тощо [там само].

Трифазова структура уроку передбачає наявність рефлексії на кожної стадії уроку, і на стадії власне рефлексії. Робота, побудована в режимі технології, дозволяє здійснити рефлексивну взаємодію і на етапі спільної постановки мети, і в спільній діяльності на стадії осмислення. На стадії рефлексії вона дозволяє оцінити власну діяльність, методи, запропоновані вчителем, діяльність інших учнів - провести рефлексію процесу навчання з метою визначення досягнення учнями та вчителем запланованих результатів [там само].

У цьому сенсі завдання технологій, спрямованих на реалізацію принципів особистісно орієнтованого (отже, рефлексивного) навчання, полягає у вирішенні цієї серйозної проблеми. Зазначимо, що технологічне забезпечення рефлексії у навчанні можна визначити як поєднання засобів та методів, що створюють умови для реалізації діагностично поставлених вчителем та учнями цілей у процесі активно конструйованого суб'єктами навчання процесу, заснованого на осмисленні значущого для них досвіду [там само].

**Під час етапу на уроці читання, коли відбувається актуалізація знань та мотивації навчальної діяльності школярів**, здійснюють перевірку здобутих знань, мотивуючи до подальшої діяльності. Важливим завданням учителя тут є зацікавити учнів твором, автором з метою отримання можливості ставити самостійно цілі у дослідженні конкретного матеріалу. У здобувачів з'являються повні дані про власні знання. Також варто зауважити, що самостійно визначені учнем цілі у роботі над твором є продуктивнішими, ніж нав’язані учителем [5, с. 12].

**Етап сприйняття та осмислення навчальної інформації під час практичної діяльності** учнів передбачає роботу кожного з новою інформацією, зіставлення її з уже отриманими знаннями. Читання на рефлексивній стадії сприяє активному засвоєнню матеріалу та розумінню динаміки опанування нових знань. На цьому етапі здобувачі здійснюють порівняльний аналіз та роблять перші кроки у розвитку критичної рефлексії [37, с. 144].

**Третій етап консолідації знань, умінь та навичок** характеризується цілісною систематизацією отриманих раніше знань. У дітей з'являється власне концептуальне бачення наданого їм матеріалу. Вирішуються такі завдання у здобутті навичок критичного мислення: міцне засвоєння нової інформації; внесення поправок до сформованих у школярів на ранніх етапах припущень; самостійне узагальнення знань та їхня критична оцінка [там само].

На кожному з етапів потрібне використання спеціальних педагогічних прийомів.

На початковому етапі варто застосовувати питально-відповідний метод. Вчитель запитує школяра з певної теми, після чого останньому дають кілька хвилин на запис відповіді. Потім написане здобувачем обговорюють із однокласниками. Можливі різні варіації цього завдання. Наприклад, отримавши завдання, школяр виписує ключові слова, що асоціюються у нього із темою питання. Результати колективного обговорення записуються вчителем на дошці [5 с.15].

При цьому ефективним є дати висловитись усім бажаючим. Запитання, що ставить вчитель та однокласники один одному, сприяють вдумливому засвоєнню інформації під час вивчення твору. Також відбувається стимуляція пошуку нових знань через звернення до додаткової літератури (наприклад, інформація про життєвий шлях письменника). Під час таких занять школярі навчаються: розподілу інформації за мірою значущості, уміння вести дискусію, обстоювання власних позицій. Критерієм гарно виконаної роботи може вважатися підвищення у учнів: когнітивних, логічних, особистісних, мотиваційних, дослідницьких, аналітичних умінь [38, с. 209].

Таким чином, розвитк критичного мислення варто здійснювати за спеціальною технологією, яка передбачає стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, пропозицій учнів під час аналізу художнього твору зарубіжних та українських письменників, формуючи такі якості та вміння аналізу, інтерпретації, аргументування, оцінки отриманої інформації. При цьому діяльнісний підхід може бути оптимальним засобом для прогресу в удосконаленні навичок критичної рефлексії [12, с. 52].

Отже, триетапна стратегія реалізації критичного мислення на уроках читання під час вивчення творів зарубіжних та українських письменників є значущою, де першому етапі актуалізуються наявні знання, другому - вивчене раніше зіставляється з новою інформацією, на третьому відбувається узагальнення та концептуальне осмислення пройденого на перших двох етапах. Необхідно враховувати, як важливість самостійної роботи школярів, так і педагогічні прийоми для підвищення мотивації до активної участі в уроці, а не пасивного споглядання та відтворення матеріалу.

На наш погляд, стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей здобувачів під час аналізу творів зарубіжних та українських письменників може відбуватися під час застосування триетапної структури уроку, яка складається з таких елементів:

1) етап актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності школярів, метою якого є зосередити увагу на проблемі та стимулювати інтерес до порушеної теми;

2) етап сприйняття та осмислення навчальної інформації під час практичної діяльності, який характеризується представленням теми та прогнозованих навчальних результатів, забезпеченням осмислення дітьми змісту їх діяльності, наданням навчального матеріалу для виконання практичних завдань;

3) етап консолідації знань, умінь та навичок, який передбачає використання знань, умінь та навичок згідно з очікуваними результатами уроку, узагальнення вивченого, підсумки, оцінку результатів уроку, рефлексію [13, c. 69].

Така структура заняття узгоджена етапами людського сприйняття. Спочатку необхідно налаштуватись, згадати, що відомо з розглянутої проблеми, потім познайомитися з новою інформацією, потім подумати, де можна застосувати отримані знання [там само].

Кожному етапу уроку читання присвоєно власні методичні прийоми та техніки, які націлені на виконання завдань етапу. Згруповуючи їх, педагог має право запланувати заняття відповідно до рівня розвитку учнів, цілей заняття та обсягу матеріалу. Можливість багатофункціональних технік має велике значення для самого вчителя - він вільно почувається, працюючи за даною технологією, адаптуючи її відповідно до своїх переваг, цілей та завдань [38, с. 109].

Окрім того у розвитку критичного мислення під час стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей здобувачів під час аналізу творів зарубіжних та українських письменників важливою є психологічна атмосфера на занятті. Учитель має створити клімат, де схвалено відкритість дітей до комунікації та обговорення різноманітних проблем. На уроках читання задля реалізації цієї мети доцільним є застосування проблемних ситуацій.

Метод проблемних ситуацій є таким спосом навчання, який характеризується створенням проблемної ситуації перед вивченням нового твору. Наприклад, перед знайомством з твором, головною ідеєю якого є прислів'я «Як аукнеться, так і відгукнеться» (казка І.Франка «Лисичка та Журавель»), варто запропонувати здобувачам пояснити його значення [18, c. 349].

Метод проблемних ситуацій часто плутають з проблемним дидактичним методом. Під час розвитку критичного мислення молодших школярів доцільно запропонувати проблемну ситуацію, щоб активізувати їхню увагу. Науковці вказують, що учні молодшого шкільного віку не завжди здатні до вільного розмірковування над вагомими ідеями, а часто очікують підказки вчителя як єдиної правильної відповіді. Лише діти з розвиненим критичним мисленням здатні до комбінування ідей різними способами. Окремі їхні думки здаються іншим безглуздими, однак після систематичного вдосконалення та корекції вони набувають цінності [там само, c. 349].

Ефективність процесу розвитку критичного мислення здобувачів залежить також від того того, наскільки вони переконані у тому, що їм дозволено вільно розмірковувати, висувати припущення та установлювати їхню ймовірність чи безглуздість. Коли школярі на уроці читання почуваються вільно, вони більш активно здійснюють критичний аналіз твору, який вивчають. Проте варто відмежовувати дозвіл та поблажливість. Діти повинні осмислити власну відповідальність за думки та чесність ідей [там само].

Учні початкових класів на уроці читання повинні мати достатній обсяг часу для добору інформації під час вивчення твору. Після того, як діти змогли зібрати важливий матеріал, учитель може передати активним дітям ініціативу. На цьому етапі учитель моделює процес мислення та підтримує школярів, демонструючи зразки критичного мислення, формулюючи обґрунтовані ідеї, заохочуючи повагу до різних точок зору, сумніваючись у висновках та знаннях як своїх власних, так і інших, стимулюючи здобувачів до аналогічної критичної діяльності [там само].

Застосування прийомів технології розвитку критичного мислення на уроках читання сприятиме тому, що усі школярі відчуватимуться особистостями, у яких пробуджуватиметься бажання спільної роботи над твором, формуватиметься здатність до обґрунтування власної позиції і прийняття думок інших, якщо вони більш обґрунтовані [там само].

Значущим є на уроці читання створення такого сприятливого психологічного клімату, щоб учні почувалися комфортно. З цією метою класоводу варто вдаватися до багатьох способів: схвалення здобувачів за досягнення під час вивчення твору; спонукання до самостійного читання текстів; спокійного реагування на неправильні або неповні відповіді, спокійний повтор питання, перефразування їх, що забезпечуватиме краще розуміння школярами; визнання індивідуальних можливостей кожного. Важливою є також повага вчителя до думки кожного; стимулювання поваги та взаємодопомоги учнів. Під час роботи зі здобувачами учителю доцільно застосовувати активне слухання: установлення зорового контакту з кожним на уроці, вільне переміщення по класній кімнаті, звертання до школярів на ім’я, уважне вислуховання думки кожного, продукування позитивного ставлення тощо [18, c. 350].

У побудові навчального простору важливим є такий підхід, який сприятиме легкій та природній співпраці та комунікації учнів. Традиційні класні приміщенні не повинні нагадувати місця для церемоній з розташуванням дітей рядами, а вчитель займати позицію попереду. На уроках читання доцільним є облаштування класного простору так, щоб всі робочі місця дозволили кожному співпрацювати разом [там само].

Стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, школярів під час аналізу художнього твору зарубіжних та українських письменників на уроках літературного читання може відбуватися за умови застосування учителем прийомів технології ситуації успіху.

У нашому дослідженні ми вважаємо успіх сукупністю дії факторів, які породжені в мікро- (внутрішніх мотиваційно-поведінкових компонентах), меза-

(соціальному середовищі) та макросистемах (колективній ціннісній структурі) розвитку школяра [10, с.213].

У проживанні ситуації успіху особистість відчуває власну гідність, успіх сприяє усвідомленню власної компетентності в учня, формуванню критичного мислення здобувачів [там само].

Під час переживання школярем ситуації успіху, за А. Бєлкіним, підвищується мотивація навчання і розвиваються пізнавальні інтереси, висока результативність праці; розвивається ініціативність та активність; а тому дитина не буде боятися висловлювати власну думку, навіть якщо вона всім здається абсурдною [там само, с.214].

Найефективншими прийомами створення ситуації успіху, які варто застосувати на уроках читання, що будуть провокувати нестандартні та оригінальні думки, ідеї школярів під час аналізу творів, ми вважаємо [там само, с.221-222]:

- «випливай за нами», який характеризується пробудженням думки учня, можливістю пошуку радості визнання в собі інтелектуальних можливостей аналізувати твір;

- «даю шанс» передбачає такі заготовлені ситуації, які дають можливість раптово здобувачу відкрити для себе власні можливості;

 - «сходинки», під час якого вчитель веде здобувача поступально вгору, піднімаючись з ним по щаблях знань, сприяючи психологічному самовизначенню, пошуку віри в себе і до інших;

- «лінія обрію», який дає змогу вчителю робити дітей свідками валсних роздумів, демонструючи рух міркувань у вирішенні поставлених проблем, наштовхуючи школярів до самостійних висновків і відчуттів радості від такого інсайту;

- «емоційний сплеск», для якого характерним є емоційний заряд впевненості у складні для учнів моменти;

- «навмисна помилка», який передбачає ситуацію, під час якої учитель спеціально припускається помилки, щоб учні могли її відшукати та відчути від цього здоволення;

- «зараження», суть якого полягає у тому, що весь колектив відчуває зараження інтелектуальною радістю, коли успіх одного здобувача дає поштовх для успіху інших.

Ефективність використання технологій розвитку критичного мислення на уроках читання не викликає сумніву, оскільки забезпечує формування комунікативної компетентності учнів, урізноманітнює освітній процес, сприяючи гармонійному розвитку особистості [18, c. 349].

Головним завданням навчального процесу, спрямованого на розвиток критичного мислення учнів, є залучення учнів до самостійної діяльності. Говорячи про формування у школярів самостійності, необхідно мати на увазі два тісно пов'язані між собою завдання. Перше їх у тому, щоб розвинути в здобувачів самостійність у пізнавальній діяльності, навчити їх самостійно опановувати знання, формувати свій світогляд; друге — у тому, щоб навчити їх самостійно застосовувати наявні знання у навчанні та практичній діяльності [там само, c. 350].

Основне завдання навчання на уроках читання – навчити дітей вчитися самостійно, набувати знання з різних джерел інформації самостійним шляхом, оволодіти якомога більшою різноманітністю видів та прийомів самостійної роботи над текстом твору. Для активізації самостійної діяльності учнів необхідні такі завдання під час вивчення твору, які здатні викликати інтерес та мотивацію до діяльності. Багато навчальних посібників ще не повною мірою сприяють успішному розвитку пізнавальної активності учнів, їх самостійності. Правила, визначення понять, висновки часто даються у готовому вигляді і вимагають лише заучування. Тому доцільно на уроках читання впроваджувати методи, що сприяють активізації самостійної діяльності учнів, і зокрема під час аналізу текстів. Ефективними є такі види самостійної роботи, як робота з навчальною та додатковою літературою, вирішення завдань, пошук нової інформації та ін. [там само].

Самостійна робота э таким засобом навчання, який у певній ситуації опанування спрямований на конкретну дидактичну мету та завдання; формує у здобувачів на усіх етапах їхнього руху від незнання до знань важливий обсяг та рівень знань, умінь та навичок для вирішення певного типу пізнавальних завдань, просування від нижчого до вищого рівнів інтелектуальної діяльності; забезпечує формування критичного мислення, здатності до самостійного постійного збагачення власних знань та умінь орієнтації в потоці інформації [там само].

Доцільними з метою розвитку критичного мислення школярів вважаємо різні типи самостійної роботи на уроках читання, які представлені такими видами робіт:

1. Робота з книжкою як самостійна діяльність школяра з текстом та графічним матеріалом підручника: переказ змісту твору; створення різних типів плану, відповіді на запитання за твором; постановка різних запитань до тексту; аналіз, узагальнення й систематизація, порівняння інформації.
2. Робота з довідниками, першоджерелами, реферування прочитаного.
3. Тренувальні, відтворювальні та вправи за зразком, розробка завдань та їх вирішення, рецензії відповідей однокласників, оцінка їхньої роботи, вправи, спрямовані на формування практичних умінь та навичок.
4. Перевірочні самостійні та контрольні роботи, диктанти, різні типи творів.
5. Підготовка міні-доповідей.
6. Виконання індивідуальних та групових завдань [там само].

З цих позицій у роботі з навчальною та додатковою літературою важливим є застосування учителем на уроках різнотипних запитань. На думку науковців, просте запам’ятовування якихось фактів - питання «низького рівня». Прості запитання є запитаннями, які передбачають пригадування деяких фактів, відтворення інформації. Їх найчастіше використовують у традиційних формах контролю. Вони, передусім, стосуються механічного пригадування, а учень може мати обмежені фрагментарні уявлення для успішної відповіді [там само].

Уточнювальні запитання також не містять пізнавальної глибини. Школярі відразу сприймають план роботи, уточнюють, не розуміючи сенсу діяльності тощо: Як потрібно? А чи можна так? Зазвичай вони є такими: «Отже, ми говорили, що..?», «Якщо я вірно зрозумів, то..?», «Я можу помилитися, але, здається...». Вони допомагають учням установити зворотній зв’язок щодо сказаного. Іноді їх ставлять задля отримання інформації, якої нема у повідомленні [там само].

Інтерпретаційні (пояснювальні) запитання передбачають слово «Чому?». Вони сприяють пошуку зв’язків між фактами, визначеннями, ідеями, цінностями. Це запитання типу: «Чому, на ваш погляд..?» Або: «У чому, на твою думку, причина того, що..?» [там само].

У творчих запитаннях міститься елемент умовності, наприклад: «Що змінилося б у житті героя твору, якщо……?». Ці запитання стимулюють до створення нового сценарію твору, сюжету, наприклад: «Що було б, на вашу думку, якби ці персонажі стали іншими?» [та само].

Оцінювальні запитання передбачають від школяра сформовані судження на кшталт: правильно або неправильно, добре або погано відповідно до визначених учнем стандартів. За допомогою подібних запитань можна інтегрувати новий матеріал у особисту систему переконань здобувача та сприяти виробленню ним відповідних суджень. Це забезпечує процес розуміння та інтеграції, які надають освітньому процесу особистісного характеру, а дитині –змогу у висловленні власних думок та принципів. Водночас зазначені запитання характеризуються винесенням оцінки якості набутого матеріалу чи навіть власних дій щодо нової інформації [там само].

Запитання практичного типу спрямовані на установлення взаємозв’язку між теорією та практикою. Вони дають школярам можливість вирішувати чи далі досліджувати проблеми, які є у художніх творах: «А як би ви вчинили на місці героя твору, письменника?» [там само].

**Саме тому третьою умовою розвитку критичного мислення учнів початкової школи на уроках читання ми визначили активізацію їхньої самостійної діяльності у одержанні навчальної та додаткової інформації, яка потрібна для оцінки та аргументації власної позиції під час вивчення творів.**

Отже, ми обґрунтували такі педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів на уроках літературного читання:

- створення можливості для прояву та здобуття у школярів досвіду критичного мислення через використання активних методів навчання, в тому числі й різномаїття прийомів розвитку критичного мислення;

- стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, пропозицій учнів під час аналізу художнього твору зарубіжних та українських письменників;

- активізація самостійної діяльності молодших школярів у одержанні навчальної та додаткової інформації, яка потрібна для оцінки та аргументації власної позиції під час вивчення творів.

**3.2. Технологія розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках читання**

Результати констатувального етапу експерименту підтвердили гіпотезу щодо важливості упровадження в освітній процес початкової школи авторської методики розвитку критчного мислення молодших школярів на уроках читання згідно з визначеними педагогічними умовами.

Метою формувального етапу експерименту було визначення доцільності обґрунтованих педагогічних умов розвитку критичного мислення учнів на уроках читання та розробка авторської технології організації цього процесу.

Завдання передбачало розробку та експериментальне апробування технології розвитку критичного мислення молодшого школяра, яка ґрунтується на визначених педагогічних умовах; доведення ефективності розробленої авторської методики.

Формувальний етап експерименту ми проводили упродовж 2023 р. (березень - травень). У контрольній групі освітній процес відбувався за традиційною методикою. У експериментальній – цілеспрямовано реалізовували педагогічні умови, які обґрунтовані у попередньому параграфі.

Систему уроків літературного читання за підручником М.Чумарної для учнів 3 класу подано у Додатку Є.

Процес розвитку критичного мислення здобувачів на уроках читання відбувався під час трьох основних етапів: **мотиваційного**, який характеризується ознайомленням з інформацією**; практико-орієнтованого,** під час якого здійснювавсяперехід від задекларованого знання до перетворення знань у правила дій; **та рефлексивного,** який передбачавповне опанування системи правил розвитку критичного мислення та безпомилкове їх використання.

Створена авторська методика розвитку критичного мислення молодших школярів передбачала визначення мети діяльності, яка була спрямована на оволодіння навичок критичного мислення; забезпечення атмосфери кооперації на усіх етапах діяльності, діалог; подачу змісту матеріалу як комплексу проблемних ситуацій; методи та методичні прийоми під час навчання правилам критичного мислення та вирішення проблемних ситуацій добирали згідно з віковими особливостями учнів; організація навчання відбувалася за допомогою групових, індивідуальних та фронтальних форм роботи.

Відповідно до нашої методики вивчення кожного твору відбувалося у три стадії, яка передбачала триетапну структуру уроку, яка складалася з таких елементів:

1) етап актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності школярів;

2) етап сприйняття та осмислення навчальної інформації під час практичної діяльності;

3) етап консолідації знань, умінь та навичок.

Під час засвоєння кожної теми учитель використовував різноманітні прийоми та активні методи навчання: дискусії, ігри прийоми технології розвитку критичного мислення, ситуації успіху та ін.

Опанування кожного твору постійно спрямовували на проблемні питання, які були сформульовані під час етапу актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності школярів. Результати робіт діти оформляли за допомогою різноманітних графічних організаторів інформації, порівняльних таблиць, схем.

**Під час мотиваційного етапу розвитку критичного мислення** здобувачів уроки читання були спрямовані на ознайомлення школярів з феноменом критичного мислення; на осмилення його важливості для життєдіяльності кожної особистості; на розвиток здатності до самостійного мислення; уміння зрозуміло і чітко формулювати питання чи проблему; бажання ставити питання і знаходити відповіді; активності під час виконання завдань під час аналізу творів; висловлювання власних думок ясно, впевнено та коректно стосовно оточуючих під час групової роботи.

Цьому сприяли різноманітні проблемні бесіди та використання різних активних методів навчання. Так на уроці з теми «Розлилися води. Веснянка» під час бесіди на тему «Що таке критичне мислення?» школярі висували припущення щодо визначення поняття «критичне мислення», висловлювалися щодо його розвитку та значущості в кожної особистості. Стимулювало інтерес здобувачів до творів, потребу в рішенні поставлених завдань, налаштовувало на роботу відгадування загадок та створення власної загадки про весну. Прийоми технології розвиту критичного мислення («асоціативний кущ», «передбачення», «порушена послідовність» (робота в групах), «взаємні запитання» забезпечували розвиток уміння виділяти суттєві та несуттєві ознаки предметів та понять; уміння відокремлювати головне від несуттєвого; здатність виділити необхідну інформацію та здатність до подальшої її обробки; уміння збирати інформацію; вміння орієнтуватися у тексті, вміння працювати з поняттями, судженнями, висновками; бажання переглядати, проясняти проблеми та складні питання; ретельність у пошуку інформації; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; уміння бачити взаємозв'язок між подіями, розуміти, як різні частини інформації пов'язані між собою; уміння порівнювати та виділяти головне; здатність виділити в порівнюваних предметах або явищах один чи кілька ознак, за якими буде зроблено порівняння; уміння зосереджуватися на деталях, відокремлювати головне від другорядного тощо.

Так на етапі мотивації навчальної діяльності перед опрацюванням статті Василя Скуратівського «Благослови, мати, весну зустрічати» вчитель використав прийом «передбачення», який виражався у відгадуванні за змістом діяльності теми уроку та формулювання мети діяльності. Доцільною виявилася вступна бесіда, під час якої вчитель ознайомив дітей з обрядами наших предків зустрічі весни. Школярі пригадували веснянки, які вони вивчали раніше.

Великий інтерес викликала в учнів стратегія «порушена послідовність», яка перебачала роботу в групах. Діти відновлювали порушену послідовність подій з тексту статті. Кожна група пропонувала свою послідовність поданих речень, а потім відбувалося обговорення. Завдання формували уміння знаходити необхідну інформацію та її обробляти; орієнтуватися у тексті твору, працювати з поняттями, судженнями, висновками; уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки; бачити взаємозв'язок між подіями, розуміти, як різні частини інформації пов'язані між собою.

Прийом технології розвитку критичного мислення «взаємні запитання» під час етапу сприйняття та осмислення навчальної інформації у практичній діяльності передбачав поділ вчителем статті на логічно завершені частини. Діти читаои твір за частинами, ставили самі запитання одне одному в групі.

Під час консолідації знань, умінь та навичок, який передбачав використання знань, умінь та навичок відповідно до очікуваних результатів уроку, ефективними з метою мотивації школярів до розвитку критичного мислення виявилися конкурс на знання прислів’їв та приказок про розум, знання та уміння та гра «Знайди і допиши», яка проводилась у парах. До іменників школярі добирали прикметники з тексту, знаходили та корегували помилки у товаришів. Окрім того дітям пропонували роботу за малюнком. Учні відшукували та зачитували уривок, до якого був розміщений малюнок. Здобувачі повинні були обміркувати, як би вони доповнили малюнок. Це сприяло розвитку в учнів здатності помічати помилкові судження інших під час всебічного аналізу художнього твору; уміння визначення теми, ідеї, проблем, які автор висвітлює, художніх засобів; характеристики образів, сюжету, специфіки побудови твору, його мови; здатність до обстоювання свідомої власної позиції щодо твору, ідейно-художньої цінності тексту; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки.

На уроці з теми «Чому він Чумацький?» прийом «ромашка запитань (або ромашка Блума)» націлював школярів на омислення важливості розвитку самостійного мислення, уміння зрозуміло і чітко формулювати питання чи проблему; бажання ставити питання і знаходити відповіді; сприяв активності активність під час виконання завдання; здатність виділити необхідну інформацію та здатність до подальшої її обробки; уміння збирати інформацію, яка потрібна для вирішення питання; вміння орієнтуватися у тексті, вміння працювати з поняттями, судженнями, висновками тощо.

У ромашці були написані такі ключові слова: Чумацький Шлях, чумаки, небесна дорога, далека дорога, воли, віз, зоряне небо.

1. Знаннєві (прості) запитання: Що ви знаєте про чумаків?

2. Уточнюючі запитання (на розуміння): Чи подобається тобі дивитися в небо? Про що ти мрієш, задивляючись на зорі?

3. Практичні запитання: Як би ви були на місці чумаків…?

4. Інтерпретаційні (синтезуючі) запитання: Чому Чумацький Шлях — це небесна дорога для людських праведних душ ?

5. Оціночні запитання: Як ви ставитеся до чумаків? До автора твору?

6. Творчі запитання: Створи усний опис картини Івана Сколоздри «Чумацький Øлях». Можливо, вона підкаже тобі сюжет якоїсь казкової історії.

На етапі консолідації знань, умінь та навичок було застосовано створення усного висловлювання з теми «Чи потрібно людині критичне мислення?»

**Практико-орієнтований етап авторської методики розвитку критичного мислення молодших школярів** на уроках літературного читання спрямовувався на організацію процесу пізнання, опанування змісту художніх творів через оволодіння їх навчальними діями та мисленнєвими операціями. Підсумком другого етапу було розумове насичення, засвоєння дій і операцій, спрямованих на розвиток умінь мислити самостійно, опірності сугестії, обережного ставлення до єдино правильних рішень та умовиводів, бажання самому розібратися у правильності розв’язання завдань під час аналізу твору, уміння бачити помилкові судження інших та ін.

На цьому етапі ми активно використовували метод проблемних ситуацій.

Так під час уроку з теми «Чорний шлях. Уривок з повісті «Тарасові шляхи» Оксана Іваненко» учитель запропонував здобувачам поміркувати, чи зміг Т.Шевченко здійснити свою найзаповітнішу мрію та хто саме для кожного є Великий Кобзар. Школярі міркували також над запитанням: що вони повинні робити для досягнення своєї мрії. А на уроці з теми «Все починається з мами. Анатолій Костецький» діти висловлювалися з приводу того, чому мама є найголовнішою в житті кожної людини. Під час уроку з теми «Пташок викликаю з далекого краю» здобувачі аргументували своє бачення проблеми: Чому птхи відлітають у теплі краї?

Сприяло формуванню умінь не лише орієнтуватися у тексті, працювати з поняттями, судженнями, висновками; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки; умінню бачити взаємозв'язок між подіями; умінню порівнювати та виділяти головне; здатності виділити в порівнюваних предметах або явищах один чи кілька ознак; умінню зосереджуватися на деталях, відокремлювати головне від другорядного; умінню узагальнювати та аналізувати; здатності міркувати, аргументувати свою точку зору та враховувати точки зору інших; зробити власний висновок на основі існуючих суджень використання прийомів «передбачення», «кубування», «знаю — хочу дізнатися — навчаюсь».

 Учитель на етапі сприйняття та осмислення навчальної інформації повідомив здобувачам факти з життя Т.Шевченка. Учні розбивалися на пари і упродовж 4—5 хвилин обговорювали усе, що знали з теми. У цей час учитель на дошці репрезентував таблицю, яку повинні були школярі у парах заповнити у себе в зошитах. Діти записували у колонки те, що їм було відомо з теми, що вони хотіли б дізнатися, що дізналися з виступу учителя.

Використання вправи «Шукачі» на цьому уроці було спрямоване на формування в учнів бажання самому розібратися у правильності розв’язання завдань під час аналізу твору, уміння бачити помилкові судження інших та ін. Один зі школярів зачитував тези, які стосувалися подій твору, а інший повинен був погодитися з ними або їх спростувати. Наприклад, «Дитинство Шевченка щасливим і безтурботним», «Шлях, яким довелося пройти Тарасові, був легким» та ін.

Ефективною виявилися вправа «Знайди помилку», яка забезпечувала створення кожному ситуації успіху на уроці. Учитель записував помилкові твердження, а здобувачі повинні були їх відшукати. Наприклад, мама поета часто хворіла і, коли йому було десять років, тяжко занедужала й померла. Батько помер в той же рік.

Застосування учителем на уроках різнотипних запитань сприяло розвитку самостійності суджень школярів. Діти відповідали на прості запитання, які передбачали відтворення інформації, та вчилися їх ставити. Наприклад, під час уроку з теми «Чорний шлях. Уривок з повісті «Тарасові шляхи» Оксана Іваненко» здобувачі відповідали на питання: Хто головний герой твору? Де відбуваються події?

Інтерпретаційні (пояснювальні) запитання: Чому тяжко було жити Тарасу? допомагали установлювати причиново-наслідкові зв’язки та формувати узагальнення думки, обстоювати вільно власну позицію.

Творчі запитання націлювали дітей на розвиток здатності відокремлювати головне від другорядного; уміння узагальнення та аналізу; міркування, аргументації власної точку зору та враховування точок зору інших.

Оцінювальні запитання здобувачі вчилися ставити самостійно за змістом твору. Запитання практичного типу давали учням можливість вирішувати проблеми, порушені у творі: «А як би ви вчинили на місці Тараса?».

**Метою авторської технології розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках літературного читання на рефлексивному етапі** було розвиток умінь до самоаналізу та оцінки власного критичного мислення, умінь коректувати власні судження, шукати варіанти вирішення проблем; розвитку здатності до рефлексивної діяльності.

На цьому етапі учні використовували вже сформовані уміння критичного мислення. Наприклад, під час уроку з теми «Чорний шлях. Уривок з повісті «Тарасові шляхи» Оксана Іваненко», працюючи у групах, діти показували схематично шлях, яким довелося пройти Тарасу в дитинстві в пошуках здійснення мрії, позначаючи ті місця на схемі, де, на їхню думку, майбутньому поету було найважче. Окрім того здобувачі обдумували, що їм потрібно в собі сформувати, щоб досягти мрії. Це сприяло розвитку умінь узагальнювати та аналізувати; міркувати, аргументувати свою точку зору та враховувати точки зору інших; зробити власний висновок на основі існуючих суджень.

Під час уроку з теми «Чорний шлях. Уривок з повісті «Тарасові шляхи» Оксана Іваненко» складання характеристики героя спрямовувалося на формування уміння порівнювати та виділяти головне; виділити в порівнюваних героях одну чи кілька ознак; умінню зосереджуватися на деталях, відокремлювати головне від другорядного. Діти брали пензлики та писали на них слова, що характеризували Тараса, зачитували рису характеру та ставили пензлик в склянку.

На уроці позакласного читання з теми «Льюїс Керролл «Пригода Аліси в країні чудес» дискусія «У чому таємниця цієї маленької дівчинки?» вдосконалили уміння вільного висловлювання власних поглядів, уміння бачити проблему, працювати з текстом, аналізувати вчинки персонажів, події, встановлювати причиново-наслідкові зв’язки, порівнювати героїв.

Використання на уроці методу проблемних ситуацій, який полягав у запитанні: Чи погоджуєтесь ви з думкою, що казка «Пригода Аліси в країні чудес» вчить доброті та допитливості; готовності приймати найнеймовірніші дива? дало змогу сформувати власну позицію у дітей щодо твору, осмислити проблеми, які розкрив автор, визначити ідейно-художню цінність тексту, осмислити причиново-наслідкові зв’язки у творі, використати аргументи для підтвердження позиції. Проблемне запитання: Чи вважаєте ви допитливість – ознакою критично мислячої людини? спрямовувалося на розвиток у учнів здатності до формулювання оригінальних думок, на застосування потрібних для підтвердження власної позиції аргументів та фактів.

Створення здобувачами на уроці нісенітниці (сну, який би вони могли побачити) у вигляді малюнків, які зображали їхні сни, спрямовувалося на підвищення їхньої активності, мотивації до твору, розвитку критичного мислення; здатності до висловлювань власних думок; уміння виділяти суттєві та несуттєві ознаки предметів та понять; уміння відокремлювати головне від несуттєвого; бажання переглядати, проясняти проблеми та складні питання; уміння порівнювати; здатність виділити в порівнюваних предметах або явищах одну чи кілька ознак, за якими буде зроблено порівняння; уміння зосереджуватися на деталях, здатність зробити власний висновок на основі існуючих суджень.

Окрім того заповнення на етапі консолідації знань, умінь та навичок узагальнюючої таблиці, у якій учні характеризували риси характеру Аліси та наводили епізоди тексту, які підкріплювали аргументами, давало змогу сформувати власну думку на основі аналізу та синтезу, сприяло умінням самостійної роботи з інформацією, всебічного її аналізу, здатності до висування та перевірки гіпотез, побудови доказової бази на елементарному рівні для цього віку, здатності до визначення причиново-наслідкових зв’язків, генерування та втілювання нових ідей, переконливості, обґрунтованого висловлювання своїх поглядів, перевірки їх у діалогах, поважного ставлення до думок інших.

Учитель в ЕГ ставив дітям різнотипні та різнорівневі запитання з дотриманням принципів наступності, використовуючи проблемні запитання, які орієнтували учнів на роздуми та аналіз. Під час вивчення кожного твору учитель прагнув не висловлювати та не нав’язувати його власне бачення, а пояснював, що на кожен твір повинно бути з урахуванням існуючих концепцій літературознавців декілька поглядів читачів, які сприймають описані події по-різному. З пропонованої учителем інформації здобувачі обирали ту, яка допомагала сформувати власний підхід до осмислення твору.

Щоуроку в школярів все більш помітною виявлялася самостійність у доборі шляхів розв’язання проблем, активність у дискусіях, інтерес до пошуку у творах цитат для підтвердження власної позиції, до побудови розповіді на аргументах та фактах, які знайдені у тексті. Якщо до початку експерименту здобувачі переважно застосовували у відповідях погляди інших, з якими вони ознайомилися у підручнику чи додаткових джерелах, то в кінці експерименту стало помітним прагнення дітей до висловлювань власних міркувань. У відповідях школярів домінували конструкції типу: «на мою думку», «на мій погляд», а це дає можливість ствердження, що здобувачі частково опанували уміння роботи з інформацією, її аналізу, формування власних поглядів. На уроках у експериментальному класі переважали діалоги, під час яких кожен здобувач не лише висловлював свої міркування, а й обговорював їх з однолітками та учителем, за потреби коригував чи змінював.

У ЕГ вчитель часто застосовував інтерактивні методи навчання, що сприяло можливості школярів стати активними суб’єктами навчання, самостійно опановувати навчальну інформацію та активно обговорювати та висловлювати свої погляди з однокласниками.

Побудова учнями висловлювань «Чи допомагає дотепність вирішувати вам складні життєві ситуації?» на уроках з тем «Льюїс Керролл «Пригода Аліси в країні чудес»; «Пригоди Цибуліно. Уривок. Джанні Родарі»; «Чи вважаєте ви себе критично мислячою особистістю?» націлювало здобувачів на вдосконалення умінь, які були складовими критичного мислення.

На уроці «Леся Вороніна «Прибулець з Країни нямликів» метод проблемної ситуації: Чому так важливо знати свій родовід? Забезпечував розвиток у здобувачів уміння узагальнювати та аналізувати; здатність міркувати, аргументувати свою точку зору та враховувати точки зору інших; здатність зробити власний висновок на основі існуючих суджень.

Окрім того було вдало використано інтерактивну технологію роботу у групах. Група дослідників репрезентувала повідомлення про життєвий та творчий шлях письменниці, інша група учнів вчилися ставити запитання наступній групі для самостійного осмислення: Що вам було відомо раніше про Л.Вороніну? Які твори Вороніної ви раніше читали ? Які особливості її творів? Що ви дізналися нового з її біографії?

Група художників малювали ілюстрації до твору, а літературознавці виконували аналіз художньо-виражальних засобів твору, читці зачитували уривки з повісті-казки Лесі Ворониної «Нямлик і Балакуча Квіточка».

У кінці уроку було використано гру «Даємо інтерв’ю», під час якої учитель пропонував школярам висловитися щодо того, якою є ідея повісті-казки Лесі Ворониної «Прибулець з Країни нямликів» та чого вона навчила кожного. Це не лише формувало потребу в розвитку здатності самостійного мислення кожного здобувача, а й сприяло розвитку умінь зрозуміло і чітко формулювати питання чи проблему; уміння аргументованого висловлювання власних думок; уміння зосереджуватися на деталях, відокремлювати головне від другорядного; уміння узагальнювати та аналізувати; здатність міркувати, аргументувати свою точку зору та враховувати точки зору інших.

Домашнє завдання на створення кросворду або питання до вікторини за повістю-казкою Л. Ворониної «Прибулець з Країни нямликів» та запис почутої розповіді від батьків або бабусі, чи дідуся про свій родовід націлювало школярів на повне опанування системи правил формування критичного мислення та безпомилкове їх використання.

Сприяло розвитку умінь до самоаналізу та оцінки власного критичного мислення, умінь коректувати власні судження, шукати варіанти вирішення проблем; розвитку здатності до рефлексивної діяльності використання 6 цеглинок ЛЕГО, за допомогою яких кожен учень повинен був оцінити власну діяльність на уроці та аргументувати (наприклад, червона цеглинка – висока активність та сформованість умінь критичного мислення; синя цеглинка –достатня активність та сформованість умінь критичного мислення; голубий - середня активність та сформованість умінь критичного мислення; зелений – низька активність та сформованість умінь критичного мислення; жовтий – початкова активність та сформованість умінь критичного мислення).

На уроці з теми «Грім» Микола Вінграновський» ефективним виявилося застосування різних технологій інтерактивного навчання на усіх етапах триетапної структури уроку: етапу актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності школярів; сприйняття та осмислення навчальної інформації під час практичної діяльності; консолідації знань, умінь та навичок.

Метод проблемної ситуації під час етапу актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності школярів: Назвати недоліки та переваги грому- спрямовувалося на формування потреби в розвитку здатності самостійного мислення уміння до зрозумілого і чіткого формулювання питання чи проблеми; розвивало бажання ставити питання і знаходити відповіді; підвищувало активність під час виконання завдання.

На етапі сприйняття та осмислення навчальної інформації під час практичної діяльності використано роботу у парах, під час якої діти читали вірш та ставили одне одному запитання: Чи спостерігали ви грім? Які дії властиві живим істотам, виконують персонажі вірша? Які звуки вірші найбільше повторюються? Знайди у вірші слова, які допомагають уявити грім? Яким зображено у вірші грім? Чому у вірші грім представлено добрим чоловіком, який допомагає дітям зібрати врожай ?

Після опрацювання вірша Г. Квітки – Основ’яненка «Грім гуде…» школярі створювали порівняльну таблицю, у якій порівнювали художні засоби, тему та ідею віршів М. Вінграновського та Г. Квітки – Основ’яненка. Здобувачам потрібно було довсети, що у обох віршах «чутно» гуркіт грому. Це розвивало в учнів уміння орієнтуватися у тексті, вміння працювати з поняттями, судженнями, висновками; бажання переглядати, проясняти проблеми та складні питання; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; уміння бачити взаємозв'язок між подіями, уміння порівнювати та виділяти головне; здатність виділити в порівнюваних предметах або явищах одну чи кілька ознак; уміння відокремлювати головне від другорядного; здатність міркувати, аргументувати свою точку зору.

Під час консолідації знань, умінь та навичок вдало використано гру «Добираю риму» та «Закінчи речення».

Окрім того на кожному уроці читання в ЕГ ми практикували під час підсумкового етапу самооцінювання школярів за допомогою 6 цеглинок ЛЕГО, яке допомагало кожному школяру об’єктивно оцінити результати власної роботи, визнати власні помилки та знайти шляхи їх корекції. Це водночас формувало в учнів здатність помічати власні помилкові судження інших школярів під час всебічного аналізу художнього твору та застосування аргументів для підтвердження думки.

**3.3. Аналіз результатів експерименту**

Проведена експериментальна робота була націлена на перевірку продуктивності обґрунтованих умов процесу розвитку критичного мислення учнів початкових класів на уроках читання.

На контрольному зрізі ми застосовували ті ж методики, що й під час констатувального етапу.

Результати освітньої діяльності за створеною методикою в експеримнтальній групі ми порівнювали з результатами в контрольній, де відбувалися традиційні уроки.

У результаті установлено, що у кінці експерименту значно вищі були результати в здобувачів ЕГ.

Насамперед нами з’ясовано рівень розвитку у молодших школярів розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, рівень активності у висловлюваннях власних думок з питань за інформаційним критерієм.

У результаті аналізу даних методики ми зафіксували збільшення кількості здобувачів в ЕГ, які показали просунутий рівень (22,5%). Кількість респондентів, у яких і після формувального етапу був недостатній рівень досліджуваного феномена, знизилася до 16,3% у порівнянні з констатувальним, де кількість дітей з зазначеним рівнем була 35,6%.

Динаміку рівнів розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активності у висловлюваннях власних думок у молодших школярів за інформаційним критерієм подано у таблиці 3.3.

**Таблиця 3.3.**

**Динаміка рівнів розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активності у висловлюваннях власних думок у учнів за інформаційним критерієм**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівні**  | **Експериментальна група (у %)**  | **Динаміка (у %)** | **Контрольна група (у %)** | **Динаміка (у %)** |
| **Констатувальний етап**  | **Контрольний етап** |  | **Констатувальний етап** | **Контрольний етап** |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Просунутий  | 19,3 | 22,5 | +3,2 | 16,1 | 19,3 | +3,2 |
| Базовий  | 45,1 | 61,2 | +16,1 | 50 | 54,8 | +4,8 |
| Недостатній  | 35,6 | 16,3 | -19,3 | 33,9 | 25,8 | - 8 |

Отже, просунутий рівень розвитку досліджуваної якості в КГ констатовано у 19,3% дітей, базовий – у 54,8% опитаних, а недостатній – у 25,8% учнів.

Водночас нами установлено: кількість респондентів з просунутим рівнем у ЕГ збільшилася на 3,2%; знизилася кількість здобувачів з недостатнім рівнем у ЕГ, оскільки від'ємний приріст у ЕГ став - 19,3 % у порівнянні з КГ, де він був - 8%.

Для діагностування рівня сформованості критичного мислення молодших школярів за альтернативним критерієм ми застосовували ту ж методику, що й на констатувальному етапі.

Одержані результати дали змогу переконатися, що здобувачі у ЕГ продемонстрували вищі результати здатності помічати помилкові судження інших школярів під час всебічного аналізу художнього твору, уміння визначення теми, ідеї, проблем, які автор висвітлює, художніх засобів; характеристики образів, сюжету, специфіки побудови твору, його мови; здатність до обстоювання свідомої власної позиції щодо твору, ідейно-художньої цінності тексту; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки порівняно з результатами в КГ.

Динаміку рівнів розвитку критичного мислення здобувачів за альтернативним критерієм наведено у таблиці 3.4.

**Таблиця 3.4.**

**Динаміка рівнів розвитку критичного мислення у учнів за альтернативним критерієм**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівні**  | **Експериментальна група (у %)**  | **Динаміка (у %)** | **Контрольна група (у %)** | **Динаміка (у %)** |
| **Констатувальний етап**  | **Контрольний етап** |  | **Констатувальний етап** | **Контрольний етап** |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Просунутий  | 22,5 | 25,7 | +3,2 | 19,3 | 19,3 | +0 |
| Базовий  | 41,9 | 54,8 | +12,9 | 50 | 53,2 | +3,2 |
| Недостатній  | 35,6 | 19,5 | -16,1 | 30,7 | 27,5 | - 3,2 |

Отже, з даних таблиці 3.4 бачимо, що просунутий рівень зазначеного показника в ЕГ зафіксовано у 25,7% дітей, базовий – у 54,8% опитаних, а недостатній – у 19,5% респондентів. Загальна кількість учнів з просунутим рівнем критичного мислення за альтернативним критерієм у ЕГ збільшилася на 3,2% порівняно з КГ, де приросту не було; кількість дітей з недостатнім рівнем у ЕГ зменшилася, оскільки від'ємний приріст у ЕГ констатовано – 16,1% у порівнянні з КГ, де він становив - 3,2%.

Перевірку рівня розвиту критичного мислення учнів за показниками мотиваційного критерію (здатності учнів початкових класів до сумнівів у будь-яких єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків під час аналізу твору, нешаблонності думок; генерування власних ідей у проблемних запитаннях; прагнення самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; бажання пошуку кращих варіантів вирішення навчальних завдань, повага до думок і пропозицій інших) ми реалізували за вказаною методикою, яку застосовували на констатувальному етапі. Узагальнені результати динаміки рівнів критичного мислення здобувачів у ЕГ та КГ за мотиваційним критерієм подано у таблиці 3.5.

**Таблиця 3.5.**

**Динаміка рівнів розвитку критичного мислення учнів за мотиваційним критерієм**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівні**  | **Експериментальна група (у %)**  | **Динаміка (у %)** | **Контрольна група (у %)** | **Динаміка (у %)** |
| **Констатувальний етап**  | **Контрольний етап** |  | **Констатувальний етап** | **Контрольний етап** |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Просунутий  | 12,9 | 19,3 | +6,4 | 12,9 | 16,1 | +3,2 |
| Базовий  | 54,8 | 61,2 | +6,4 | 50 | 53,2 | +3,2 |
| Недостатній  | 32,2 | 19,5 | -12,8 | 37,1 | 30,7 | -6,4 |

За даними таблиці 3.5 з'ясовано: у 19,3 % опитаних ЕГ визначено просунутий рівень вияву досліджуваної якості, базовий рівень показали 61,2% учнів, а недостатній – 19,5%. Загальна кількість ЕГ дітей просунутого рівня за мотиваційним критерієм підвищилась на 6,4% порівняно з КГ, де приріст був 3,2%; зменшилась кількість здобувачів ЕГ недостатнього рівня, оскільки від'ємний приріст став – 12,8% порівняно з КГ, де становив - 6,4%.

Діагностування рівня здатності здобувачів до усвідомлення проблем у творі; до формулювання висновків та висування гіпотез; уміння обґрунтування; вміння доведення; узагальнення за поведінковим критерієм дало змогу з'ясувати: просунутий рівень зазначеного показника в ЕГ показали 16,1% здобувачів, базовий – 54,8% респондентів, а недостатній – 29,1% учнів. Загальна кількість дітей з просунутим рівнем критичного мислення за цим показником у ЕГ збільшилася на 3,2% порівняно з КГ, де приросту не було; кількість школярів з недостатнім рівнем у ЕГ зменшилася, адже від'ємний приріст у ЕГ був –16,1% у порівнянні з КГ, де він становив - 3,2%.

Динаміку рівнів розвитку критичного мислення учнів початкових класів за показником здатності до усвідомлення проблем у творі; до формулювання висновків та висування гіпотез; уміння обґрунтування; вміння доведення; узагальнення за поведінковим критерієм подано у таблиці 3.6.

**Таблиця 3.6.**

**Динаміка рівнів розвитку критичного мислення у здобувачів за показником здатності до усвідомлення проблем у творі; до формулювання висновків та висування гіпотез; уміння обґрунтування; вміння доведення; узагальнення за поведінковим критерієм**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівні**  | **Експериментальна група (у %)**  | **Динаміка (у %)** | **Контрольна група (у %)** | **Динаміка (у %)** |
| **Констатувальний етап**  | **Контрольний етап** |  | **Констатувальний етап** | **Контрольний етап** |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Просунутий  | 9,6 | 16,1 | +3,2 | 9,6 | 9,6 | +0 |
| Базовий  | 41.9 | 54,8 | +12,9 | 45,1 | 48,3 | +3,2 |
| Недостатній  | 48,5 | 29,1 | -16,1 | 45,3 | 42,1 | - 3,2 |

Діагностика рівня здатності учнів до пошуку контраргументів; уміння оцінки цінності твору; до співпраці з іншими для пошуку спільних рішень (поведінковий критерій) дала змогу установити: у ЕГ відбулися більш значні зміни, зокрема з просунутим рівнем зазначеного показника в ЕГ констатовано 16,1% учнів, з базовим – 58% дітей, а з недостатнім – 25,9% респондентів.

У КГ також відбулися зміни: просунутий рівень зазначеного показника в показали 19,4% дітей, базовий – 45,1% респондентів, а недостатній – 35,5% учнів.

Загальна кількість здобувачів з просунутим рівнем критичного мислення за цим показником у ЕГ та КГ збільшилася на 3,2%; кількість школярів з недостатнім рівнем у ЕГ зменшилася, бо від'ємний приріст у ЕГ був –16,1% у порівнянні з КГ, де він становив – 6,4%.

Динаміку рівнів розвитку критичного мислення учнів початкових класів за показником здатності до пошуку контраргументів; уміння оцінки цінності твору; до співпраці з іншими для пошуку спільних рішень за поведінковим критерієм подано у таблиці 3.7.

**Таблиця 3.7.**

**Динаміка рівнів розвитку критичного мислення у здобувачів за показником здатності до пошуку контраргументів; уміння оцінки цінності твору; до співпраці з іншими для пошуку спільних рішень за поведінковим критерієм**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівні**  | **Експериментальна група (у %)**  | **Динаміка (у %)** | **Контрольна група (у %)** | **Динаміка (у %)** |
| **Констатувальний етап**  | **Контрольний етап** |  | **Констатувальний етап** | **Контрольний етап** |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Просунутий  | 12,9 | 16,1 | +3,2 | 16,2 | 19,4 | +3,2 |
| Базовий  | 45,1 | 58 | +12,9 | 41,9 | 45,1 | +3,2 |
| Недостатній  | 42 | 25,9 | -16,1 | 41,9 | 35,5 | - 6,4 |

Під час обраховування середнього арифметичного ми установили загальний рівень сформованості критичного мислення за поведінковим критерієм.

Динаміку рівнів розвитку критичного мислення молодших школярів за поведінковим критерієм подано у таблиці 3.8.

**Таблиця 3.8.**

**Динаміка рівнів розвитку критичного мислення у здобувачів за поведінковим критерієм**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівні**  | **Експериментальна група (у %)**  | **Динаміка (у %)** | **Контрольна група (у %)** | **Динаміка (у %)** |
| **Констатувальний етап**  | **Контрольний етап** |  | **Констатувальний етап** | **Контрольний етап** |  |
|  |  |  |  |  |  |
| Просунутий  | 11,3 | 16,1 | +4,8 | 12,9 | 14,5 | +1,6 |
| Базовий  | 43,5 | 56,4 | +12,9 | 43,5 | 46,7 | +3,2 |
| Недостатній  | 44,3 | 27,5 | -17,7 | 43,6 | 38,8 | - 4,8 |

З таблиці 3.8. постає: просунутий рівень критичного мислення в ЕГ показали 16,1% здобувачів, базовий – 56,4% школярів, а недостатній – 27,5% опитаних. Загальна кількість респондентів з просунутим рівнем критичного мислення у ЕГ збільшилася на 4,8% порівняно з КГ, де приріст був 1,6 %; кількість учнів з недостатнім рівнем у ЕГ зменшилася, адже від'ємний приріст у ЕГ був –17,7% у порівнянні з КГ, де він становив - 4,8%.

Динаміку рівнів розвитку критичного мислення за результатами усіх методик в ЕГ та КГ представлено на рис. 3.1. та 3.2.

Істотними були кількісні зміни рівнів розвитку критичного мислення учнів початкових класів в контрольній та експериментальній групах. Проте більш значущими виявилися показники рівнів критичного мислення в експериментальній групі.

**Рис. 3.1. Динаміка рівнів розвитку критичного мислення здобувачів КГ**

**Рис. 3.2. Динаміка рівнів розвитку критичного мислення учнів ЕГ**

Отже, за даними методик з просунутим рівнем критичного мислення на контрольному етапі визначено 20,9% учнів ЕГ та 17,3% КГ, порівняно з констатувальним етапом, де таких респондентів було 16,5% у ЕГ та 15,3% у КГ. Дітей з базовим рівнем зафіксовано на констатувальному етапі 46,3% у ЕГ та 48,4 % у КГ, а під час контрольного зрізу - 58,4% у ЕГ та 51,9% у КГ. Істотні помітні зміни у показниках здобувачів з недостатнім рівнем: під час констатувального етапу вони були 36,9% у ЕГ та 36,3% у КГ, а під час контрольного зрізу в ЕГ вони зменшилися до 20,7%, а в КГ - до 30,7%. Як бачимо, від'ємний приріст у ЕГ був –16,2% у порівнянні з КГ, де він становив - 5,6%.

Отже, у результаті застосування створеної авторської методики розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках читання зафіксовано позитивну динаміку рівнів досліджуваного феномена.

**Висновки до третього розділу**

На наш погляд, ефективність процесу роззитку критичного мислення здобувачів на уроках літературного читання забезпечується за допомогою дотримання комплексу таких педагогічних умов:

- створення можливості для прояву та здобуття у здобувачів досвіду критичного мислення через використання активних методів навчання, в тому числі й різномаїття прийомів тенології розвитку критичного мислення;

- стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, пропозицій учнів під час аналізу художнього твору зарубіжних та українських письменників;

- активізації самостійної діяльності молодших школярів у одержанні навчальної та додаткової інформації, яка потрібна для оцінки та аргументації власної позиції під час вивчення творів.

Під час контрольного зрізу нами установлено позитивну динаміку рівнів розвитку критичного мислення здобувачів: з просунутим рівнем зафіксовано 20,9% учнів ЕГ та 17,3% КГ, порівняно з констатувальним етапом, де таких дітей було 16,5% у ЕГ та 15,3% у КГ. Опитаних з базовим рівнем виявлено на констатувальному етапі 46,3% у ЕГ та 48,4 % у КГ, а під час контрольного зрізу - 58,4% у ЕГ та 51,9% у КГ. Істотні помітні зміни у показниках здобувачів з недостатнім рівнем: під час констатувального етапу вони були 36,9% у ЕГ та 36,3% у КГ, а під час контрольного зрізу в ЕГ вони зменшилися до 20,7%, а в КГ - до 30,7%. Як бачимо, від'ємний приріст у ЕГ був –16,2% у порівнянні з КГ, де він становив - 5,6%.

Отже, у результаті використання розробленої методики розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках читання установлено позитивну динаміку рівнів досліджуваної якості.

Експериментальні дані, які ми навели, засвідчили про те, що здобувачі ЕГ на вищому рівні порівняно з КГ засвоїли уміння критичного розмірковування. Отже, методика розвитку критичного мислення старшокласників демонструє доволі високу ефективність.

Під час експерименту ми довели, що успішність роботи за розробленою методикою залежить від дотримання усіх педагогічних умов. Учитель повинен створювти на уроках читання таке психологічне середовище, під час якого здобувачі захочуть активно висловлювати власні думки, знаючи, що кожна їхня позиція визнаватиметься цінною і буде сприйматися позитивно. Під час підсумкового етапу уроку важливим є процес самооцінювання школярів. Він допомагає кожному учневі об’єктивно оцінити результати власної роботи, визнати власні помилки та знайти шляхи їх корекції.

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Нами теоретично обґрунтовано й практично вирішено актуальне питання –розвиток критичного мислення на уроках літературного читання під час вивчення творів відомих письменників. Результати проведеного дослідження засвідчили оптимальність вирішення завдань та дали можливість дійти таких висновків:

1. Узагальнення підходів до розуміння поняття «критичне мислення» у поглядах учених установлено, що вони тлумачать феномен з різних позицій. Критичне мислення - антипод догматичного; яке передбачає особистісну здатність до здійснення самостійних висновків з урахуванням усебічного аналізу матеріалу, яке характеризується логікою, аргументацією, раціональністю та усвідомленістю. Критичне мислення учнів передбачає конкретні процедури і стратегії, які дають змогу подолати проблеми; оцінити, селекціонувати й аргументувати у роботі з проблемами та сприяти обґрунтованості у виборі оптимального напряму рішення.

 Основними ознаками критичного мислення учнів початкових класів за О.Бєлкіною-Ковальчук є: незалежність та відносна самостійність поглядів дітей; здатність опиратися навіюванню думок інших; уміння критично ставитися до себе, виявляти власні помили та адекватно ставитися до них; здатність до пошуку, уміння знаходити кращі варіанти вирішення навчальних завдань; здатність до діалогової взаємодії.

На наш погляд, критичне мислення учнів є процесом вивчення та порівняння ідей з різних позицій з урахуванням їх логічних зв’язків.

1. На основі аналізу праць учених М.Починкової, С.Терно ми виділили такі складові у структурі критичного мислення: **когнітивний, аналітичний, особистісний та діяльнісний.**
2. Нами виокремлено такі критерії рівнів сформованості критичного мислення учнів початкових класів, які співвідносні з компонентами, виділеними в структурі досліджуваної якості (когнітивний, аналітичний, особистісний та діяльнісний): інформаційний, альтернативний, мотиваційний, поведінковий.

**Інформаційний критерій критичного мислення** здобувачів співвідносний з когнітивним компонентом та має такі показники: осмислення сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активність у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів; відсутність страху не погодження з колективом, учителем.

**Аналітичному компоненту критичного мислення учнів відповідає альтернативний критерій**, який характеризується такими показниками: здатність помічати помилкові судження інших школярів під час всебічного аналізу художнього твору; уміння визначення теми, ідеї, проблем, які автор висвітлює, художніх засобів; характеристики образів, сюжету, специфіки побудови твору, його мови; здатність до обстоювання свідомої власної позиції щодо твору, ідейно-художньої цінності тексту; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки.

**Критерієм особистісної складової критичного мислення здобувачів ми визначаємо мотиваційний**, який акумулює такі показники: здатність до сумнівів у будь-яких єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків під час аналізу твору, нешаблонність думок; генерування власних ідей у проблемних запитаннях; прагнення самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; бажання пошуку кращих варіантів вирішення навчальних завдань, повага до думок і пропозицій інших.

 **Діяльнісному компоненту критичного мислення молодших школярів відповідає поведінковий критерій**, якому притаманні такі показники: наявність умінь, які сприяють розвитку феномена: здатність до усвідомлення проблем у творі; здатність до формулювання висновків та висування гіпотез; уміння обґрунтування; доведення; узагальнення; уміння пошуку контраргументів; уміння оцінки цінності твору; здатність до співпраці з іншими для пошуку спільного рішення.

З урахуванням виділених компонентів та критеріїв критичного мислення школярів ми виокремили 3 рівні розвиненості феномена: просунутий, базовий, недостатній.

1. Педагогічний експеримент ми проводили у ЗОШ №2 м. Ніжина. Вибірка осіб становила 62 чол. 3-х класів. Під час констатувального етапу експерименту з'ясовано: у найбільшої кількості школярів (48,4% КГ та 46,3% ЕГ) установлено базовий рівень критичного мислення. З просунутим рівнем найменше виявлено здобувачів (15,3 % КГ та 16,5% ЕГ); недостатній рівень показали 36,3% КГ та 36,9% ЕГ.
2. На наш погляд, ефективність процесу розвитку критичного мислення здобувачів на уроках літературного читання забезпечується за допомогою дотримання комплексу таких педагогічних умов:

- створення можливості для прояву та здобуття у школярів досвіду критичного мислення через використання активних методів навчання, в тому числі й різномаїття прийомів тенології розвитку критичного мислення;

- стимулювання учителем нестандартних та оригінальних думок, ідей, пропозицій учнів під час аналізу художнього твору зарубіжних та українських письменників за допомогою прийомів ситуації успіху;

- активізації самостійної діяльності здобувачів у одержанні навчальної та додаткової інформації, яка потрібна для оцінки та аргументації власної позиції під час вивчення творів.

1. Нами розроблено систему уроків літературного читання за підручником М.Чумарної для учнів 3 класу, яку апробовано під час трьох основних етапів: мотиваційного, який характеризувався ознайомленням з інформацією; практико-орієнтованого, під час якого здійснювався перехід від задекларованого знання до перетворення знань у правила дій; та рефлексивного, який передбачав повне опанування здобувачами системи правил розвитку критичного мислення та безпомилкове їх використання. Також ефективно використана триетапна стратегія реалізації критичного мислення на уроках читання під час вивчення творів зарубіжних та українських письменників: етап актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності школярів, метою якого є зосередити увагу на проблемі та стимулювати інтерес до порушеної теми; етап сприйняття та осмислення навчальної інформації під час практичної діяльності, який характеризується представленням теми та прогнозованих навчальних результатів, забезпеченням осмислення дітьми змісту їх діяльності, наданням навчального матеріалу для виконання практичних завдань; етап консолідації знань, умінь та навичок, який передбачає використання знань, умінь та навичок згідно з очікуваними результатами уроку, узагальнення вивченого, підсумки, оцінку результатів уроку, рефлексію
2. Під час контрольного зрізу нами установлено позитивну динаміку рівнів розвитку критичного мислення здобувачів: з просунутим рівнем зафіксовано 20,9% учнів ЕГ та 17,3% КГ, порівняно з констатувальним етапом, де таких дітей було 16,5% у ЕГ та 15,3% у КГ. Опитаних з базовим рівнем виявлено на констатувальному етапі 46,3% у ЕГ та 48,4 % у КГ, а під час контрольного зрізу - 58,4% у ЕГ та 51,9% у КГ. Істотні помітні зміни у показниках здобувачів з недостатнім рівнем: під час констатувального етапу вони були 36,9% у ЕГ та 36,3% у КГ, а під час контрольного зрізу в ЕГ вони зменшилися до 20,7%, а в КГ - до 30,7%. Як бачимо, від'ємний приріст у ЕГ був –16,2% у порівнянні з КГ, де він становив - 5,6%.

Отже, у результаті використання розробленої методики розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках читання установлено позитивну динаміку рівнів досліджуваної якості. Експериментальні дані, які ми навели, засвідчили про те, що здобувачі ЕГ на вищому рівні порівняно з КГ засвоїли уміння критичного розмірковування. Отже, методика розвитку критичного мислення старшокласників демонструє доволі високу ефективність.

Проведене дослідження не претендує на повноту та вичерпаність вирішення проблеми формування учнів. Подальшого вивчення потребує: питання розвитку критичного мислення школярів на уроках «ЯДС» з використанням ЛЕГО-технологій тощо.

**ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА:**

1. Бєлкіна О. В. Критичне мислення учнів початкових класів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 5. С. 37–44.
2. Бєлкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: автореф. дис. … канд. пед. наук. спец.: 13.00.09. Луцьк, 2006. 24 с.
3. Бохан М. А., Башинська Н. В. Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді. URL: https://imso.zippo.net.ua› 2018\_03\_29\_2\_Bohan PDF (дата звернення: 7.02.2023).
4. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати: науково-методичний посібник / Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. ; за наук. ред. О. І. Пометун. Харків : Б.в., 2007. 190 с.
5. Городнюк О.Д. Критичне мислення на уроках української мови і літературного читання: методичний посібник. Хмельницький: Хмельницький навчально-виховний комплекс №10, 2016. 26 с.
6. Горохова І. В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США: дис… канд. філос. наук. спец.: 09.00.10. Київ, 2016. 206 с.
7. Державний стандарт початкової освіти 2018 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua › 87 (дата звернення: 2.11.2022).
8. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови. *Початкова. школа*. 2002. №7. С.19-22.
9. Єрко Г., Луцюк Ю. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи при вивченні дисципліни «методика навчання освітньої галузі «суспільствознавство»». *Педагогічний часопис Волині*. 2018. №2(9). С. 68-72.
10. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444 с.
11. Інтерактивні технології навчання / Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г. І., Роєнко Л. М., Баліцька Н. Г. К.: Науковий світ, 2004. 86 с.
12. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. 60 с.
13. Колток Л., Білецька Л. Критичне мислення молодших школярів як психолого-педагогічний феномен. *Молодь і ринок*. 2019. №9 (176). С. 67-72.
14. Конаржевська В. І. Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Х., 2009. 20 с.
15. Конверський А. Є. Критичне мислення: підручник для студентів вищих навчальних закладів усіх спеціальностей. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 370 с.
16. Концепція Нової української школи. *Педрада*. URL: https://oplatforma.com.ua › 23 (дата звернення: 13.01.2023).
17. Кроуфорд Алан, Венди Е. Саул, Метьюз Самуел, Макінстер Джеймс. Технології розвитку критичного мислення учнів: переклад публікації проекта «Читання і письмо для критичного мислення». 2006. 303 с.
18. Луців С. Педагогічні умови формування критичного мислення учнів початкових класів на уроках української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 347-352.
19. Магдич Т. П. Розвиток критичного мислення як психолого-педагогічна передумова формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках української мови. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення: матеріали міжнар. наук.- практ. інтернет конф. (28–29 травня 2020 р., м. Київ)* / уклад.: О. Ю. Дикий, Г.А. Коломоєць, А.А. Ребрина. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С.576- 578.
20. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. Харків : вид. група "Основа" : "Триада +", 2017. 160 с.
21. . Метод кластер в освітньому процесі. Що це таке і як його використовувати? Портал вчителів початкових класів «Урок». Portal of Primary school teachers. URL: http://www.yrok.net.ua/load/nova\_ukrajinska\_shkola/prijomi\_roboti/metod\_klastera\_v\_osvitnomu\_pr ocesi\_shho\_ce\_take\_i\_jak\_jogo\_vikoristovuvati/313-1-0-4593 (дата звернення: 13.01.2023).
22. Мошковська Г. Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4 (88). С. 94 – 97.
23. Неділя Т. В., Кміть О. В. Критичне мислення як провідна технологія навчання в НУШ. *Наукові перспективи*. 2021. №9. С. 32-28.
24. Омельяненко С.В. Навчання критичного мислення: метод. реком. до спецсемінару для студентів психолого-педагогічного факультету. Кіровоград: РВВ КПДУ ім. В.Винниченка, 2004. 192 с.
25. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / Пометун О. І., Пироженко Л. В. ; заг. ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К., 2012. 192 с.
26. Пометун О. І., Пилипчатіна Л.М., Сущенко І. М., Баранова І. О. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів 10 (11) класів загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль: Богдан, 2010. 216 с.
27. Пометун О. І., Пилипчатіна Л.М., Сущенко І.М., Баранова І.О. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль, 2010. 216 с.
28. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. No 2. С. 89–98. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14.4> (дата звернення: 13.01.2023).
29. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика на-вчання. 2012. Т. 1. С. 3–7. URL: <https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun_Olena/Metodyka_rozvytku_krytychnoho_myslennia_na_urokakh_istorii.pd> (дата звернення: 13.01.2023).
30. Пометун О., Сущенко І. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: метод. посіб. для вчителів. Київ, 2017. 96 с.
31. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки: дис. … доктора пед. наук. спец.: 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. Старобільськ, 2021. 572 с.
32. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури: автореф. дис. … канд. пед. наук. спец.: 13.00.02. Київ, 2016. 24 с.
33. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення учнів як необхідна умова для формування гуманної особистості: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманізація навчального процесу». Чернівці, 2015. С. 41–45.
34. Станіченко О. Використання методів формування критичного мислення в учнів старшої школи під час вивчення інтегрованого курсу «Громадянська освіта». *Імідж сучасного педагога*. 2021. No 1 (196). С. 101-104.
35. Стежко Ю. Критичне мислення як феномен ціннісної орієнтації учнівської молоді. *Рідна школа*. 2012. №10. С.10-13.
36. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
37. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 275 с.
38. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
39. Типові навчальні програми НУШ. Навчальні програми для 1-4 класів. URL: https://mon.gov.ua › osvita (дата звернення: 2.11.2022).
40. Тягло О. В. Критичне мислення: навч. посібник. Х. : Основа, 2008. 187 с.
41. Формування критичного мислення учнів на уроках мови: монографія /В. Ф. Дороз, Л. Я. Романова, О. Б. Ярова, В. А. Нищета, Г. А. Удовиченко. К. : "Освіта України", 2008. 336 с.
42. Химинець А. Формування критичного мислення і творчих здібностей в учнів початкової школи: європейський вимір. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2019. Випуск 10. Ужгород, 2019. С. 190-194.
43. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. 2013. С. 202–208.
44. Чумарна М. І. Українська мова та читання: підручник для 3 кл. закладів загальн. серед. освіти: у 2-х ч. Ч. 2. / М. І. Чумарна. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2020. 160 с.
45. Швець О. В. Ефективні технології розвитку критичного мислення в молодших школярів під час вивчення природничої освітньої галузі в Новій Українській Школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С.135-140.
46. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О.І. Пометун, І.М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.
47. The Aspiring thinkers. Guide to Critical Thinking by Dr. Linda Elder and Dr. Richard Paul. Foundation for Critical Thinking, 2009. P. 12.

**Додаток А**

**Методика Осмислення критичного мислення**

Мета: визначення у молодших школярів рівня розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активність у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів; відсутності страху не погодження з колективом, учителем.

Питання

1. Виберіть правильну відповідь. Критичне мислення – це:

А) здатність аналізувати інформацію з позицій логіки, вміння виносити обґрунтовані судження, рішення та застосовувати отримані результати, як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань та проблем. (3).

Б) вміння переконувати опонента, аргументувати аргументовано свою точку зору. (2)

в) вміння коригувати свою діяльність. (0)

2. Виберіть правильні твердження.

А) критично мисляча людина завжди має рацію.

Б) критично мисляча людина терпимо ставиться до точок зору, відмінним від своїх поглядів; (1)

В) критично мисляча людина нетерпима до невизначеності;

Г) критично мислячі люди серйозні та пунктуальні; (1)

Д) критично мисляча людина завжди критикує;

Е) критично мисляча людина вміє розглядати проблеми з різних

точок зору; (1)

Ж) критичне мислення не дозволяє людині швидко обробляти інформацію;

З) у людей формується чи критичне мислення, чи логічне.

3. Чи виявляєте ви прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію ?

А) так, завжди; (3)

Б) лише за допомогою дорослих; (2)

В) інколи. (1)

4. Чи виявляєте ви активність у висловлюваннях власних думок з питань, які виникають під час аналізу творів;

А) так, мені це подобається. (2)

Б) все залежить від твору, який вивчається; (1)

В) ні, не виявляю. (0)

5. Чи виникає у вас страх не погодитися з колективом, учителем ?

А) так, часто; (0)

Б) інколи, залежно від ситуацій; (1)

В) не виникає, я завжди прагну відстоювати своє точку зору, навіть якщо вона суперечить думкам інших. (2)

**Аналіз результатів**

За кожне питання присвоюється певна кількість балів. Бали сумують.

Високий рівень розвитку в учнів розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активності у висловлюваннях власних думок з питань від 12 до 15 балів;

середній рівень розвитку в учнів розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активності у висловлюваннях власних думок з питань від 8 до 11 балів;

низький рівень розвитку в учнів розуміння сутності критичного мислення, прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; художні твори, активності у висловлюваннях власних думок з питань від 1 до 7 балів.

**Додаток Б**

**Система задач з літературного читання**

**Мета: визначення здатності помічати помилкові судження інших школярів під час всебічного аналізу художнього твору, уміння визначення теми, ідеї, проблем, які автор висвітлює, художніх засобів; характеристики образів, сюжету, специфіки побудови твору, його мови; здатність до обстоювання свідомої власної позиції щодо твору, ідейно-художньої цінності тексту; установлення причиново-наслідкових зв’язків; застосування аргументів для підтвердження думки.**

Задача 1.

1. **Чи можна назвати текст «КРАПЛИНА РОСИ» оповіданням?**
2. **À казкою?**
3. **Чи байкою?**
4. **Відповідь обґрунтуйте.**
5. **Розкрийте ідейно-художню цінність твору.**
6. **Визначте художні засоби та їхню роль у творі.**
7. **Які особливості композиції ви помітили?**
8. **Які проблеми порушує автор у творі?**

**КРАПЛИНА РОСИ**

Рано-вранці на квітці троянди прокинулась Краплина роси.

«Як я тут опинилась? — думає Краплина. — Увечері я була високо в небі»

 Захотілось їй знову в небо.

Пригріло Сонечко. Випарувалась. Краплина, піднялась високо-високо у блакитне небо, до самого Сонечка.

À там тисячі інших краплинок.

Зібрались усі в чорну хмару і затулили Сонечко.

— Чого це ви заховали мене від людей? — розгнівалось Сонечко.

І послало на хмару вогненну стрілу.

Вдарила вогненна стріла, загримів грім. Злякалася чорна хмара й розсипалась. Пішов дощ. Упала Краплина на землю.

— Дякую тобі, Краплино, — промовила Земля. —

Я так скучила за тобою . . .

Василь Сухомлинський

Задача 2.

1. **Розкрийте тему і основну думку поданого твору.**
2. **Визначте до якого жанрового різновиду він належить?**
3. **Доведіть свою думку.**
4. **Схарактеризуйте головні образи твору: зайця, борсука, вовка.**
5. **Яка основна проблема, порушена у творі?**
6. **Визначте художні засоби та їхню роль у творі.**
7. **Чи згодні ви з тим, що основна проблема, порушена автором у творі – відповідальності за свої вчинки?**
8. **Чому?**

**ЗАЯЧИЙ СЕКРЕТ**

Заєць-батько у крамниці
Піввідра купив пшениці,
Сів з пшеницею на віз
І на млин її завіз.
У млині коза в спідниці
Точно зважила пшеницю,
А мірошник, сплюх-борсук,
В діжку висипав мірчук,
Записав його у книжку
Та й вмостився спати  в діжку—
Ліг на лапу і за мить
Так хропе,  що  млин  тремтить.
Бідний заєць ледь не плаче:
— Встань,  борсуче, встань, земляче.
Роздери зайчаткам круп
І на кашу, і на суп,
Бо нема зимою паші,
Діти ж просять супу й каші.
— Хай пождуть зайчатка трішки,—
Обізвавсь   борсук із  діжки.
— Я лиш зиму пересплю,
А весною круп вмелю,—
Та й накрився з  головою
Кожушиною новою.
Заєць схлипнув у млині:
— Що ж робить тепер мені?—
Лихо зайцеві у світі —
Пропадуть без манни діти.
Кізка ніжками туп-туп:
— Ми самі намелем  круп!—
Та й бігом з відром угору,
В кіш пшеницю   сипле   скоро.
Затремтів старенький   млин
І почав молоти він...

Розпрощавшися з козою,
Заєць біг в ліси  з  крупою,
А до зайця навпрошки
Звідусіль спішать дітки,
Похуділі,  помарнілі,
Та усі для зайця милі.
Заєць каже казку їм І веде усіх у дім.
В домі зайця піч здорова,
А у ній сухенькі дрова.
Заєць дрова запалив,
У горня водиці влив,
Із відра засипав круп
Та й до печі туп-туп-туп:
— Гей, варися, манна каша,
На усю родину нашу...—
Прямо з полум'я горщок
Заєць ставить на пеньок.
Наша вийшла без догани —
Діти всю поїли манну,
Потім, ставши укружка,
Станцювали козачка.
З того дня щодня без каші
Не жили зайчата наші,
І  на диво звірини
Стали дужими вони.

Якось їх побіля лугу
Перейняв старий вовцюга,
Гнався, гнавсь за ними вовк,
А який із того толк?
Впав,  захекавшись,  в знемозі
А зайчата на дорозі
Стали весело кружка
Та й танцюють козачка.
Вовк дивився, вовк журився
І голодним  в ліс поплівся;
Знав би він секрет зайців,—
Сам би кашу манну їв!

Задача 3.

1. **Прочитайте твір Езопа «Собака з шматком м’яса».**
2. **Визначити тему, ідею та літературний жанр твору.**
3. **Знайдіть жанрові ознаки твору та обґрунтуйте відповідь.**
4. **Схарактеризуйте головний образ твору: собаку.**
5. **Яка основна проблема порушена у творі?**
6. **Визначте художні засоби та їхню роль у творі.**
7. **На який жанр твору схожий текст. Доведіть думку.**
8. **Які особливості композиції ви помітили?**

Собака з шматком м’яса в зубах переходив убрід річку. Побачивши у воді свою тінь, він вирішив, що там — інший собака, з більшим шматком м’яса. Тому-то він кинув своє м’ясо і метнувся, щоб відібрати м’ясо в іншого собаки. Та сталося так, що він позбувся свого і другого не відібрав. Одне було недосяжне, бо його й не існувало, а друге попливло за водою.

Так і у зажерливої людини.

Задача 4.

1. **Напишіть коротенький відгук на прочитану казку Валерія Шевчука "Золотий стіл" (з книги "Панна квітів").**

**Задача 5**

1. **Визначити тему, ідею та літературний жанр твору.**
2. **Знайдіть жанрові ознаки твору та обґрунтуйте відповідь.**
3. У чому ідейно-художня цінність тексту?
4. Визначте художні засоби та їхню роль у творі.
5. На який жанр твору схожий текст? Доведіть думку.
6. Які особливості композиції ви помітили?
7. Яка основна проблема порушена у творі?
8. Чи згодні ви з тим, що автор намагається оспівати красу природи у творі? Чому? Чому він так назвав твір?

**Колиска серед снігу**

Недарма один з місяців року називається лютим. Навіть тоді, коли заметілі стихають, і в лісі стає тихопретихо, морози не спадають.

Трісь-трісь! Трісь-трісь! — тільки й чути довкола. То дерева, великі й малі, тріщать на холоді.

І птаство, і дрібні й великі звірі туляться тоді до людських осель, шукаючи і захистку, і порятунку від голоду та холоду. А у невеличких пташок клестів виводяться в цей час пташенята! Еге ж дивно? Так, але придивіться лишень до їхніх гніздечок. Вони ж неабиякі. Зроблені з паличок, а потім обшиті мохом, шерстю і пір’ям. Вітер не продимає таку хатинку, а щоб і дощ чи сніг не потрапляли до неї, клести влаштовують житло під розлогою ялиною. От вам і дах! У такій хатинці пташенята почувають себе у безпеці, а за «батареї опалення» — мамині й татові крильця.

— А чому, — скажете ви, —клести надумали виводити пташенят узимку, навіщо їм здалося отак суворо випробувати своїх дітей? Чи не краще було б вивести їх улітку? У тім-то й річ, що для клестів найбільше їжі взимку. Недаремно-бо їх називають ще й шишкарями: адже найдужче смакує клестам насіння ялини, сосни та інших хвойних дерев, що визріває восени й тримається на гіллі аж до весни. Отим насінням і годують шишкарі своїх пташенят.

**Аналіз результатів**

За кожну правильну відповідь респондент отримує по 1 балу.

**Високий рівень – 35-40 балів;**

**Середній рівень – 28-34 бали;**

**Низький рівень – 2-27 балів.**

**Додаток В**

**Методика «Недоліки» (автор – Р. С. Немов.)**

**Мета: визначити рівень здатності учнів початкових класів до сумнівів у будь-яких єдино правильних рішеннях оцінки твору, висновків під час аналізу твору, нешаблонності думок; генерування власних ідей у проблемних запитаннях; прагнення самостійно розібратися у правильності різних тверджень, рішень, висновків; бажання пошуку кращих варіантів вирішення навчальних завдань, повага до думок і пропозицій інших.**

За допомогою даної методики можна визначити вміння молодшого школяра розмірковувати логічно та граматично  правильно висловлювати свої думки, тобто. розуміння.

Процедура проведення методики така: спочатку дитині показують картинку (див. рис. 1), де є кілька досить безглуздих ситуацій з дикими та домашніми тваринами



Під час розгляду картинки школяр отримує інструкцію наступного змісту: «Уважно подивися на цю картинку і зроби позначку, чи все на цій картинці знаходиться на своєму місці і чи правильно намальовано. Якщо щось здасться не таким, не на місці або неправильно намальовано, то вкажи на це і поясни, чому це має бути інакше. Далі ти маєш написати, як має бути правильно».

Результати оцінюються так:

* 40 балів – така оцінка  ставиться дитині тоді, коли за певний час (3,5 хвилини) вона помітить всі 7, що знаходяться на малюнку нісенітниць, встигла задовільно пояснити, що тут не так, і, крім цього, сказати, як насправді має бути (високий рівень);
* 25-30 балів – школяр  помітив та відзначив усі наявні безглуздя, але від 1 до 3 з них не зміг до кінця пояснити або дати правильну відповідь, як насправді має бути (середній рівень);
* 15-24 балів – молодший школяр помітив та відзначив  всі наявні нісенітниці, але 3-4 з них у нього не вийшло до кінця розтлумачити, як насправді має бути. (низький рівень).

**Додаток Д**

**Методика «Прості аналогії»**

Сформованості логічної дії, тобто гнучкість мислення (за рішенням аналогічності). Дане завдання було зроблено на прикладі методики Е. Ф. Замбацявичен

|  |  |
| --- | --- |
| Бігти  | Кричати |
| Стояти | а) мовчати, б) повзати, в) шуміти, іг) кликати, д) плакати |
| Паровозі  | Кінь |
| Вагони | а) конюх, б) кінь, в) овес, г) віз, д) е) стайня |
| Нога  | Око |
| Чобіт | а) голова, б) окуляри, в) сльози, г) зір, д) ніс |
| Барани  | Сосна |
| Стадо | а) ліс, б) вівці, ів) мисливець, г) іста, д) хижак |
| Ожина  | Читання |
| Ягода | а) книга, б) стіл, в) парта, г) зошити, д) мав |
| Пшениця  | Вишня |
| Поле | а) садівник, б) паркан, в) яблука, г) сад, д) листя |
| Театрі  | Кіно |
| Глядач | а) полиці; б) книги; в) читач; г) бібліотекар. |
| Пароплав  | Потяг |
| Пристань | а) рейки, б) вокзал, в) земля, г) пасажир, д) шпали |
| Смородина  | Чайник |
| Ягода | а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуд, д) кухар |
| Хвороба  | Комп'ютер |
| Лікувати | а) увімкнути, б) ставити, в) ремонтувати, г) квартира |

**Обробка результатів:**Підраховується кількість правильних відповідей за 3 хвилини роботи і визначається оцінка в умовних балах на основі таблиці:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Оцінка | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Правильні відповіді | 19 | 18 | 17 | 16 | 15 | 13-14 | 11-12 | 10 | 9 |

На основі результатів дослідження та аналізу характеру встановлених учнем зв’язків між поняттями (конкретні, асоціативні, логічні) робиться висновок про особливості встановлення учнем зв’язків і відношень між поняттями; наводяться рекомендації по розвитку мисленнєвих операцій узагальнення й абстрагування засобами навчальної діяльності.

**Додаток Е**

**Таблиця спостережень для діагностики рівня розвитку критичного мислення:**

**Таблиця 1.**

Карта педагогічних спостережень для діагностики рівня розвитку критичного мислення у молодшому шкільному віці

|  |  |
| --- | --- |
| **ПРЕДМЕТ****СПОСТЕРЕЖЕННЯ** | **На що важливо звернути увагау. Необхідні поточні****Нотатки. Висновки** |
| Вміння зрозуміло і чітко формулювати питання чи проблему. |  |
| Чи допитливий, має бажання ставити питання і знаходитивідповіді. активний в освітньому процесі. |  |
| Висловлює свої думки (усно іписьмово) ясно, впевнено та коректно стосовно оточуючих. |  |
| Вміння виділяти суттєві та несуттєві ознаки предметів тапонять. |  |
| Чи відокремлює головне від несуттєвого в тексті і чи вміє акцентуватись на першому. |  |
| Вміння виділити необхідну інформацію та здатність до подальшої її обробки. |  |
| Вміння збирати інформацію, яка потрібна на вирішення питання. |  |
| Наскільки розвинене вміння орієнтуватися у тексті, вміння працювати з поняттями, судженнями, висновками |  |
| Чи є бажання переглядати, проясняти проблеми та складні питання. |  |
| Наскільки ретельний у пошуку інформації. |  |
| Вміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки. |  |
| Наскільки учень бачить взаємозв'язок між подіями, чи розуміє, як різні частини інформації пов'язані між собою. |  |
| Розумність у виборі критеріїв. |  |
| Вміння порівнюватита виділяти головне. |  |
| Чи може учень виділити впорівнюваних предметах або явищах одну чи кілька ознак, за якими буде зроблено порівняння. |  |
| Чи звертає увагу на деталі, відокремлює головне від другорядного. |  |
| Вміння узагальнювати тааналізувати. |  |
| Чи здатний учень міркувати, аргументувати свою точку зору та враховувати точки зору інших. |  |
| Чи може зробити власний висновок на основі існуючих суджень. |  |

**Оцінка:**

За кожним критерієм виставляється бал від 0 до 2. Максимальна кількість балів – 12.

**Низький рівень розвитку – 0-5 балів;**

**Середній рівень – 6-10 балів;**

**Високий рівень – 11-12 балів.**