**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0130-1з

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

А. А. Бортнік

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н. \_\_\_\_\_ Ю. Є. Зубцова

Рецензент: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д-р. пед. н. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Л. О. Сущенко

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

# **Факультет** соціальної педагогіки та психології

# **Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

# **Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

**Освітньо-професійнапрограма** «Початкова освіта»

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувачкафедри\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ року

### **ЗАВДАННЯ**

### **НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Бортнік Анастасії Андріївні

**1. Тема роботи:** «Розвиток критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку»

Керівник роботи Зубцова Юлія Євгенівна, кандидат педагогічних наук

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 р. № 1137-с

**2. Строк подання студентом роботи:**\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити**): проаналізувати стан розв’язання проблеми розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку у психолого-педагогічній науці та практиці; обґрунтувати сутність, структуру, особливості розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку; обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку критичного мислення учнів початкових класів із затримкою психічного розвитку в умовах Нової української школи; розробити методичні рекомендації та поради щодо використання результатів дослідження.

**5. Перелікграфічногоматеріалу:** 9таблицьз результатами дослідження.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Консультант | Дата, підпис | |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Зубцова Ю. Є. | 07.10.20р. | 08.10.20р. |
| Розділ 1 | Зубцова Ю. Є. | 12.11.20р. | 12.10.20р. |
| Розділ 2 | Зубцова Ю. Є. | 05.04.21р. | 05.04.21р. |
| Висновки | Зубцова Ю. Є. | 03.09.21р. | 04.09.21р. |
| Додатки | Зубцова Ю. Є. | 21.10.21р. | 21.10.21р. |

**7. Дата видачі завдання:**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | жовтень-листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | листопад | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | грудень-квітень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | травень-вересень | виконано |
| 5 | Написання висновків | вересень | виконано |
| 6 | Оформлення додатків | жовтень | виконано |
| 7 | Оформлення роботи, рецензування | жовтень-листопад | виконано |
| 8 | Захист | грудень |  |

Студент **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

Керівникроботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

( підпис ) (прізвище та ініціали)

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 85с.,9 таблиць, 76 джерела,2 додатки.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів освіти молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Об’єкт дослідження: розвиток критичного мислення молодших школярів.

Предмет дослідження: педагогічні умови розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку в процесі освітньої діяльності.

Методи дослідження: логічний та історичний методи, ідеалізація, формалізація, абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання; анкетування, бесіди, педагогічні спостереження, тестування, інтерв’ювання; спостереження, порівняння, вимірювання, опитування, експертна оцінка, експеримент.

Теоретичне значення: полягає в обґрунтуванні педагогічних умов розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку в процесі освітньої діяльності

Практичне значення одержаних результатів визначено впровадженням технології розвитку критичного мислення у роботу із здобувачами освіти молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, використання матеріалів дослідження педагогічними працівниками навчальних закладівяк алгоритм впровадження інновації щодо поліпшення діяльності освітньогозакладу та здійснення психологічного супроводу експерименту.

Галузь використання: заклади освіти.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ, ЗДОБУВАЧ ОСВІТИ, ДІТИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ, ОСВІТА, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ПОЧАТКОВА ОСВІТА, ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

**SUMMARY**

**Bortnik A.A.Critical thinking development of primary schoolchildren with mental retardationin the process of educational activity**

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (73 items, 3 of foreign origin), and 2 addenda on 9 pages.

The research reveals the problem of critical thinking development of junior pupilswithmentalretardationin subjects of various educational fields. Critical thinking is one of the most important cross-cutting skills identified in the “New Ukrainian School” concept.

The research purpose: to theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions for the development of critical thinking of students of primary school with mental retardation.

The research tasks:

1. to analyze the state of the problem of critical thinking formation of junior schoolchildren with mental retardation in psychological and pedagogical science and practice;
2. to find out the essence, structure, features of developmentof critical thinking, indicators of its presence in the personality of a junior pupilwith mental retardation;
3. to substantiate and experimentally test the pedagogical conditions for the development of critical thinking of primary school students with mental retardation in the “New Ukrainian School”;
4. to develop guidelines and advice on the use of research results.

The research object of the qualifying work is the critical thinking development of primary schoolchildren.

The research subject: the pedagogical conditions of critical thinking development of primary schoolchildren with mental retardation in the process of educational activity.

The part 1 “Theoretical backgrounds of critical thinking development of primary schoolchildren” considers the notion of “critical thinking” as a psychological and pedagogical phenomenon; studies the peculiarities of the critical thinking development in primary school age; clarifies the role of primary education as an important space for critical thinking development of primary schoolchildren.

The part 2 “Experimental work on critical thinking development of primary schoolchildrenwith mental retardation” presents the results of indicative, formative and control stages of the pedagogical experiment; defines the pedagogical conditions of critical thinking development of primary schoolchildren.

The obtained results can be used by primary school teachers, educators of after-school groups and in the process of preparing future primary school teachers to work on the critical thinking formation of primary schoolchildren.

**Keywords:** critical thinking, junior pupil, pupil with mental retardation, education, pedagogical conditions, primary education, critical thinking development technology.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ……………………………………………………………………………. | 8 |
| Розділ 1. Педагогічні умови розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку…………………… | 12 |
| 1.1. Критичнемислення як психолого-педагогічний феномен……………. | 12 |
| 1.2. Сутність поняття «затримка психічного розвитку»……………………. | 20 |
| 1.3. Особливості розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку…………..………………………………… | 27 |
| 1.4. Освітня сфера як простір розвитку критичного мислення молодших школярів………………………………………………………………………... | 39 |
| Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота з розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку………………………………………………………………………... | 50 |
| 2.1. Стан сформованості критичного мислення молодших школярів із затримкою розвитку критичного мислення……………….………….……... | 50 |
| 2.2. Педагогічні умови розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою розвитку критичного мислення……………………. | 62 |
| 2.3. Результати дослідно-експериментального дослідження……………….. | 73 |
| Висновки……………………………………………………………………….. | 80 |
| Список використаних джерел………………………………………………… | 86 |
| Додатки…………………………………………………………………………. | 93 |

**ВСТУП**

Метою повної загальної середньої освіти є різнобічнийрозвиток,виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадяниномУкраїни, здатна до життя всуспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, маєпрагнення до самовдосконалення і навчання впродовжжиття, готова досвідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності тагромадянської активності.

Сучасний етапрозвитку суспільства, модернізація Нової української школи вимагаютьвдосконалення змісту і технологій педагогічноїосвіти в Україні. Початкова школа має відігравативажливу роль у всебічному розвитку учнів,формуванні загальнолюдських цінностей, досвіду,забезпечувати готовність та здатність школярівжити й адаптуватися до стрімких змін у державі,уміння мислити самостійно, критично, творчо,генеруючи нові ідеї.У наш час урок у початковій школі передбачаєвпровадження інноваційних методів і прийомів, якідозволяють розвивати позитивну мотивацію учнівдо потреби оволодіння новими знаннями, вміннямианалізувати, інтерпретувати та систематизувати інформацію і використовувати її в реальних життєвих ситуаціях чи майбутній професійній діяльності[7, с. 330].

У сьогоденні однією з причин гальмування розвитку демократичного суспільства єте, що значна частина людей ще не готова до свідомої участі в цьому процесі, нездатна критично осягнути факти та події навколишньої дійсності,інформацію, вносити нові ідеї в усі сфери життя суспільства, бути вільнимивід конформізму та догматизму. Від наявності чи відсутності таких рисзалежить певною мірою доля суспільства. Критичне мислення є не тількинаслідком демократичного способу життя, але і чинником його формування. Тому використання технології розвитку критичного мислення на уроках в початковійшколі набуває все більшої актуальності.

Основою наукового вивчення психолого-педагогічних засад розвитку критичного мислення склали дослідження таких відомих вчених Л. Виготський, Дж. Дьюї, М. Коул, Д. Вертч, Д. Брунер, Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит, Д Огл. Про необхідність розвитку критичного мислення говорили такі педагоги як П. Блонський, А. Байрамов, Г. Ліпкіна, Л. Рибак, В. Синельников, В. Векслер, М. Красивицький, О.Бєлкіна, Ю. Стежко та інші.

Актуальність дослідженнязасад розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку, визначається загальною тенденцією реформування сучасної освіти з метою створення оптимального освітнього простору, в якому учень позбувається ролі об’єкта формуючих впливівізаймає суб’єкт-суб’єктну позицію. Пріоритетність розвитку критичного мислення підкреслюється інтенсивністюсоціальних змін, які спонукають особистість здійснювати складні поліфункціональні види життєдіяльності, ефективно розв’язувати різні навчальні завдання та життєві проблеми, значну частину яких передбачити неможливо.

**Мета**наукового дослідженнятеоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан розв’язання проблеми розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку у психолого-педагогічній науці та практиці.
2. Обґрунтувати сутність, структуру, особливості розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку.
3. Обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічніумови розвитку критичного мислення учнів початкових класів із затримкою психічного розвитку вумовах Нової української школи.
4. Розробити методичні рекомендації та поради щодо використання результатів дослідження.

**Об’єктом**педагогічного дослідженняє розвиток критичного мислення молодших школярів.

**Предметом** педагогічного дослідженняєпедагогічні умови розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку в процесі освітньої діяльності.

**Методи** наукового педагогічного дослідження:

1) загальні методи наукового пізнання (логічний та історичний методи, ідеалізація, формалізація, абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання);

2) методи теоретичного дослідження (вивчення літературних джерел, архівних, нормативно-правових документів тощо);

3) методи емпіричного дослідження: діагностичні (анкетування, бесіди, педагогічні спостереження, тестування, інтерв’ювання, констатувальний, формувальний і контрольний етапи експерименту) для визначення рівнів сформованості у молодших школярів рівня розвитку критичного мислення, доведення доцільності розроблених педагогічних умов формування навичок критичного мислення молодших школярів;

4) методи накопичення первинної інформації про стан досліджуваного явища (спостереження, порівняння, вимірювання, опитування, експертна оцінка, експеримент);

5) методи статистичного аналізу, що мають цільове призначення – обробку отриманих даних, встановлення залежності кількісних та якісних показників аналізу, інтерпретацію їхнього змісту (кореляційний, факторний аналіз, метод імплікаційних шкал).

**Теоретичне значення**полягає в обґрунтуванні педагогічних умови розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку в процесі освітньої діяльності.

**Практичне значення** одержаних результатів визначено впровадженням технології розвитку критичного мислення у роботу із здобувачами освіти молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, використання матеріалів дослідження педагогічними працівниками навчальних закладівяк алгоритм впровадження інновації щодо поліпшення діяльності освітньогозакладу та здійснення психологічного супроводу експерименту.

Результати дослідження можуть бути використані вчителями, керівниками закладів загальної середньої освіти з метою підвищення ефективності начально-пізнавальної діяльності при роботі з молодшими школярами, оптимізації взаємодії сім’ї та школи, підвищення педагогічної культури батьків.

**РОЗДІЛ 1**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

**1.1. Критичне мислення як психолого-педагогічний феномен**

У сучасних умовах реформування освіти в Україні тавпровадженні концепції Нової української школи важливого значення набуває проблема виховання здобувачів освіти, що мислять критично[58, с. 304]. Одним із головних завдань освіти є сформувати у школярів здатність бути спроможним вчасно й доречно відповідати викликам сучасності.

Інтерес до сучасної школи викликаний тими серйозними змінами, які відбуваються в системі освіти при переході до нових освітніх стандартів, які передбачають подолання репродуктивного стилю навчання і переходу до нової освітньої програми, в основі якої лежить пізнавальна активність і самостійність мислення учнів. Вчителям досить важко мотивувати учнів до пізнавальної діяльності в великому полі інформації. Це обумовлено тим, що школярі зазнають труднощів при сприйнятті навчального матеріалу. Першопричина цієї проблеми - недостатньо високий рівень розвитку мислення і, перш за все, критичного[10].

Головний сенс критичного мислення полягає у вміннікерувати власним розумом. Його значення можна пояснити так: вміючи керувати розумом, ми можемо керувати своїм життям, усвідомлювати все, що з нами відбувається, шукати і знаходити найкращі шляхи, рости ірозвиватися[6]. Сьогодні в різних наукових джерелах можна знайти безліч визначень терміну «критичне мислення».

Сократ започаткував подібний підхід до навчання більше ніж 2000 років, після нього дослідження пов’язують з ім’ям Джона Дьюї, американського філософа, психолога та педагога, якого також вважають «батьком» сучасної традиції критичного мислення. Саме він називав цей феномен «рефлексивним мисленням» і визначав як активний, наполегливий та ретельний розгляд людиною власних переконань, поглядівабо певнихзнань з урахуванням підстав, на яких вони базуються, та подальших висновків, які вони дають змогу зробити[73, с. 9]. Прийшовши до висновку, щокритичне мислення є активнимпроцесом, Д. Дьюї почав протиставляти його «пасивному» мисленню, в якому ви просто отримуєте ідеї й інформацію від когось. Для Д. Дьюї та інших дослідників, які згодом працювали у цій традиції, сутність критичного мислення полягає в тім, що воно є «активним» процесом –якщо ви думаєте про себе і для себе, самостійно ставите запитання, знаходите відповідну інформацію тощо, а не навчаєтесь переважно пасивно від когось іншого[47, с.90].

Едвард Глассер, вивчав критичне мислення як: 1) ставлення особистостідо здатності вдумливо аналізувати проблеми та предмети, що належать колу її власного досвіду; 2) знання методів логічного дослідження та міркувань; 3) певна майстерність у застосуванні цих методів[75, с. 175].

Д. Халпернзвернув нашу увагу на наступне визначення поняття критичного мислення: «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного результату. При цьому відрізняється виваженістю, логічністю і цілеспрямованістю,– це такий тип мислення до якого вдаються при вирішенні задач, формулюванні висновків, вірогідній оцінці та прийнятті рішень»[63, с. 22].

Національна рада з розвитку критичного мислення (NationalCouncilforCriticalThinking, USA) пропонує наступне визначення: «Критичне мислення – це інтелектуально організований процес, спрямований на активну діяльність по осмисленню, застосування, аналізу, узагальнення та оцінці інформації, отриманої або створюваної шляхом спостереження, досвіду, рефлексії, міркувань або комунікації як керівництво до дії або формування переконання» [44, с. 96-98].

У свою чергу, Д. Клустервивчає критичне мислення в контексті запам’ятовування, розуміння, творчого інтуїтивногомислення, інтелекту.

Вінособливу увагу приділяє тому, що перелічені якості є лише передумовами й навіть у своїй сукупностіне дорівнюють критичному мисленню. Вище зазначений акцентує увагу на складниках із п’яти пунктів: 1) це самостійне мислення, кожна людина, незалежно від думки інших, має формулювати свої ідеї, принципи, та переконання; 2) інформація є відправним, а не кінцевим пунктом; 3) критичне мислення починається з постановки питання та з’ясування проблем, які мають вирішуватися; 4) критичне мислення прагне до переконливої аргументації; 5) критичне мислення є мисленням соціальним, а тому будь-яка думка перевіряється та відшліфовується лише тоді, коли нею поділилися з іншими.

Ми погоджуємося із визначенням П. Фасіоне, оскільки він розкриває критичне мислення як систему суджень, яка застосовується задля аналізу речей та подій з наступним формулюванням обґрунтованих висновків та дозволяє надавати обґрунтовані оцінки, інтерпретації, а також коректно застосовувати отримані результати у вирішенні проблем та ситуацій [23].

М. Ліпман зазначав, що: «критичне мислення є майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню остільки, оскільки 1) спирається на критерії; 2) є саморегулюючим; 3) чутливим до контексту[75].

На думку, Р. Пауля: «критичне мислення є дисциплінованим, таким, що самокерується, демонструє досконалість відповідно до особливого способу або галузі думки. Включає дві форми: якщо дисциплінованість слугує інтересам окремого індивіда або групи, ігноруючи інших відповідних людей або групи, це софістичне або слабке критичне мислення; а якщо дисциплінованість враховує інтереси різноманітних людей або груп – це є досконале або сильне критичне мислення» [74, с. 91].

Дослідженнями питання критичного мислення в контексті інноваційного характеру української освіти займаються О. Мерзлякова, О. Пометун, І. Сущенко, С. Терно, О. Тягло та інші.

О. Тягло надає можливість розглянути, критичне мислення як точний алгоритм, послідовність добреузгоджених інтелектуальних дій, майстерне виконання яких, у результаті, дає змогу досягати мети. Алгоритм, який включає чотири основні фази: аналіз, розуміння, оцінювання, критика. Науковець пропонує свій варіант визначення критичного мислення як сучасного виду логічної діяльності, що ставить за мету систематичне вдосконалення процесу та результатів мислення на основі їх критичного аналізу, розуміння й оцінювання[60, с. 22].

На думку, О. Мерзляковоїданий феномен можна тлумачити як «намагання все аналізувати, оцінювати, не приймати на віру; уміння правильно, об’єктивно оцінювати власні дії, здатність виявляти та визначати власні помилки; піддавати критичному розгляду пропозиції й судження інших людей. Якщо дуже коротко – критичне мислення є виправданим скепсисом у ситуаціях із підвищеним інформаційним ризиком»[39, с. 5].

У свою чергу, С. Терноу своїх працях висвітлює критичне мислення як усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване. Важливими складниками науковець вважає вміння ставити іншу думку підсумніви, гнучкість, здатність шукати докази, аналізувати отриману інформацію, виокремлювати з неї головне та перевірку обґрунтованості здобутих знань[56, с. 70].

Згідно з О. Пометун, критичне мислення – цеособливий спосіб мислення, який поєднує аналіз,синтез й обґрунтоване оцінювання достовірностіінформації; здатність бачити проблему, визначатиїї причини, передбачати наслідки; формулюватигіпотези; генерувати ідеї та відстоювати своюпозицію на основі фактів та аргументів; прийняттясвідомого рішення.

Проаналізувавши достатню кількість тлумачень науковців поняття «критичне мислення» можна зазначити, що в його основі лежать аналіз та оцінка дійсності з метою формулювання власного висновкута вміння шукати інформацію, отримавши її, ставити дані під сумніви та виокремлювати лише ту, яка пройшла власну аргументацію, знайшла підтвердження у власному життєвому досвіді.[6].

Таким чином, критичне мислення – це здатність особистості до самостійного виділення проблеми, яка потребує розв’язання, самостійного та цілеспрямованого осмислення, аналізу, обробки інформації; у подальшому чіткої аргументації та знаходження раціонального вирішення проблеми; сприйняття думки оточуючих та вміння відстоювати власну позицію.

Розглядаючи дане питання у контексті психології мислення зазначимо, що критичність розглядається як одна з властивостей розуму і визначається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності людини.

У психологічному словнику поняття «критичність мислення» розглядається якпрагнення особистості все аналізувати, піддавати оцінці, не приймати все на віру, уміння правильно, об’єктивно оцінювати свої дії, здібності, виявляти і визначати свої помилки, піддавати критичному розгляду пропозиції та судження інших людей.

Проблема критичного мислення є складною та варіативною в розв’язанні, включає в собі наукові знання різних напрямів. Так, виявлено, що до інтерпретації психологічної сутності поняття «критичне мислення» учені підходять по-різному. Найхарактернішим напрямом дослідження в цьому плані є виділення критичності лише як окремої індивідуальної ознаки мислення особистості (П. Блонський). Науковці В. Крутецький, Б. Тепловвиділяють поняття «критичність розуму» як певну якість пізнавальної діяльності особистості.

Слово критичне, що використовуєтьсяу визначенні, може в собі містити оцінний компонент. Інколи це слово вживається для передачі негативного ставлення до чого-небудь. Але оцінка може й повинна бути конструктивним виразом і позитивного, і негативного ставлення. Коли ми мислимо критично, ми оцінюємо результати своїх розумових процесів – наскільки правильно ухвалене нами рішення або наскільки вдало ми впоралися з поставленим завданням. Критичне мислення також включає оцінку самого розумового процесу – ходу міркувань, у результаті яких ми дійшли до висновків або тих чинників, які ми враховували, ухвалюючи рішення. Критичне мислення іноді називають ще й направленим (спрямованим) мисленням, оскільки воно націлене на отримання бажаного результату.

О. Кочерга зазначає, що критичність людини поєднує в собі відображення діїмислення, почуттів та уяви в їх взаємозв’язку [32].

Д. Халперн у своїй роботі «Психологія критичного мислення» звертає увагу на те, що «критичне мислення означає не негативність суджень і критику, а розумний розгляд різноманітних рішень проблеми для того, щоб виносити обґрунтовані судження, тобто «критичне» в цьому випадку може розумітись як «аналітичне» [63, с. 70].

На думку, Л. Ямщикової критичне мислення розглядається як вид розумової діяльності особистості.

Р. Джонсон указує на те, що критичне мислення як особливий вид розумової діяльності дозволяє людині виокремити здорове судження про запропоновану їй точку зору або моделі поведінки.

Згідно думок Дж. Браусата Д. Вуда критичне мислення розглядається як розумне рефлексивне мислення, яке акцентовано на рішенні того, у що вірити й що робити. Критичне мислення – пошук здорового глузду: об’єктивні й логічні вчинки повинні співвідноситися як зі своєю точкою зору, так й інших.

Цікавою, на наш погляд, є думка Дж. Сороса, адже він приділяє велику увагу тому, що правильний вибір являє собою лише кращу з наявних альтернатив, а не найкраще з можливих рішень. Науковець вказує на те, що у людини будь-якої миті можуть з’явитися нові ідеї та тлумачення. Вони так само неминуче матимуть недоліки й від них потрібно буде відмовлятись, коли вади стануть очевидними. Не існує остаточної відповіді, є лише можливість поступового наближення до неї. У результаті цього розуміємо, що вибір між альтернативами – це радше безперервний процес критичного дослідження, ніж механічне застосування усталених правил. Дж. Сорос говорить про «критичний спосіб мислення» саме для того, щоб наголосити на цих положеннях[66].

Вивчаючи думки А. Авершина й Т. Яковенко, помітили, що зміст поняття «критичне мислення» є таким: критично мислити – означає усвідомлено оцінювати, міркувати, мислити, тобто проявляти людиною психічну, емоційну, пізнавальну активність, що повинна бути спрямована на вирішення конкретної проблеми[1].

О. Кочерга на основі теоретичного аналізу зосереджує свою увагу на тому, що відправною точкою є інтелектуальним джерелом ідеї критичності людини – стала філософія (В. Джеймс, Дж. Д’юї, Р. Роторі та ін.) та загальна йгенетична психологія, де оперативні перетворювання зовнішніх впливів у психічні явища розглядаються за схемою: задаток – здібність – механізм (Г. Костюк, С. Максименко), а психологічний аспект критичності людини втілюється в механізмах відображення– проектування – опредметнення (В. Клименко), які забезпечують просування людини в пізнавальній діяльності[32].

Для існування у сучасному світі, життєво необхідним ресурсом ,є навичка критичного мислення, яка, власне, базується на законах логіки та психологічних процесів, які протікають у нашій свідомості.

Проаналізувавши різні точки зору із досліджуваного питання, ми прийшли до висновку, що одним із провідних видів розумової діяльності людини, якому характерний високий рівень сприйняття, є критичне мислення, яке використовує когнітивні технології або стратегії, що спрямовані на підвищення можливості досягнення бажаного результату. Це народження нового знання з урахуванням наявного досвіду і різних точок зору. Застосування даного виду мислення найбільш ефективно при вирішенні завдань, формулюванні висновків і прийнятті рішень.

На думку, О. Федотовської механізм критичного мислення включає в собі «мислительні операції, що визначають процес міркування і аргументації: постановку мети, виявлення проблеми, висунення гіпотез, приведення аргументів, їх обґрунтування, прогнозування наслідків, прийняття або неприйняття альтернативних точок зору. Також здатність застосовувати базові інтелектуальні вміння (знання і розуміння) для синтезу, аналізу та оцінки складних і неоднозначних ситуацій і проблем. Сюди можна віднести вміння виявлення проблеми, прояснення ситуації, аналіз аргументації, всебічного вивчення питання, розробки критеріїв для оцінки рішень і надійності джерел інформації, щоб уникнути узагальнень».

Аналізуючи дане поняття, можна виділити основні характеристики особистості, яка мислить критично:

1. Самостійність. Людині потрібно створити власну модель поведінки, мати власну думку та погляд на ту чи іншу проблему, використовувати різні методи для обробки отриманої інформації, адже цей процес за нас ніхто інший виконати не в змозі.
2. Допитливість. Критично мисляча людина, збирає інформацію звідусіль, цікавиться всім, що її оточує. Розвиток відбувається у процесі, починаючи, з постановки питання, закінчуючи з’ясуванням проблем, які необхідно вирішити.
3. Наявність переконливої аргументації. Даний вид мислення передбачає не лише пошук власного розв’язання проблеми, а й підкріплення його аргументованими доказами.
4. Соціальність. Людина весь час перебуває у соціумі, обмінюється інформацією з оточуючими, у результаті спілкування, дискусії , диспуту ми уточнюємо, підсилюємо та укріплюємо власну позицію.
5. Наполегливість. Для досягнення поставленої мети у знаходженні та обробці інформації, необхідно докласти зусилля.

Критичне мислення – складне й багаторівневе явище. Мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень. Пропонуємо розглянути критичне мислення зпедагогічної точки зору:

- це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини: – аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;

- бачити проблеми, ставити запитання;

- висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;

- робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його[30, с. 51].

Вивчення, орієнтоване на вироблення навичок критичного мислення, що передбачають не простоактивний пошук людини інформації для засвоєння, а щось більше: співвідношення того, що вона засвоїла, з власним досвідом, а також порівняння засвоєного з іншими дослідженнями в даній області знання. Людина має право брати під сумнів достовірність або авторитетність отриманої інформації, перевіряти логіку доказів, робити висновки, конструювати нові приклади для її застосування, розглядає можливості вирішення проблеми і т.д.

Узагальнюючи, можемо сказати, що невід’ємною частиною розвитку особистості є розвиток критичного мислення, вміння аналізувати, знаходити відповіді на складні запитання, доповнювати їх аргументацією та відстоювати власну думку у дискусії, підкріплюючи її різноманітними фактами. Відповідно до цього під поняттям критичного мислення, будемо вважати, самостійну пізнавальну діяльність суб’єкта, спрямовану на цілеспрямоване, узагальнене, опосередковане пізнання об’єктивної дійсності, відкриття нових знань, прогнозування і оцінку результатів діяльності у ході вирішення проблем, на основі аналізу і оцінці інформації, обґрунтованості суджень, достовірності знань, при підсвідомому використанні вихідного мінімуму знань і минулого досвіду, орієнтована на предмет дослідження з використанням рефлексії.

**1.2. Сутність поняття «затримка психічного розвитку»**

Однією з найбільш розповсюджених форм психічної патології дитячого вікуу минулі роки, й у сьогоденні є затримка психічного розвитку. Про дане захворювання дітей як про особливий вид порушення загального розвитку в нашій країні, стало відомо нещодавно. З’явилася гостра потреба розробки теоретичного аспекту проблем особливостей психічного розвитку дітей із ЗПР в порівнянні з іншими аномаліями розвитку, а також в порівнянні з повноцінно розвиваючимися дітьми та була обумовлена головним чином потребами педагогічної практики. Перехід школи на новіускладнені програми посилив проблеми стійко не встигаючих учнів. У той же час розгортання комплексного клініко-психолого-педагогічного вивчення означеної дитячоїкатегорії сприяв накопичений до цього часу досвід поглибленої розробки проблем диференціальної діагностики.

В кінці ХХ століття спеціальна психологія і педагогіка мають у своєму розпорядженні багато досліджень, присвячених вивченню психологічних особливостей дітей із ЗПР: особистості, пам’яті, мислення, ігрової діяльності тощо. Також на актуальність вивчення даної проблеми сприяло запровадження спеціального навчання для даної категорії здобувачів освіти. Цей період припадає на початок вісімдесятих років минулого століття.

Відповідно даним досліджень кінця 90-х років XX століття, кількість дітей із затримкою психічного розвитку постійно збільшується. Чинників, які впливають на ці показники багато: по-перше, об’єктивно зростає число шкідливих факторів навколишнього середовища, здатних стати причиною порушення розвитку; по-друге, ускладнюються шкільні програми, що є доступними для все меншої кількості учнів; і по-третє, удосконалюються методи діагностики, що дозволяютьточніше визначати рівень розвитку дитини, відокремлюючи не тільки «норму» від «не норми», але і виявляючирізні форми і ступені порушення[26].

В історії вивчення дітей із затримкою психічного розвитку, у якій дана категорія мала різні варіації термінів «діти, що відстають у педагогічному відношенні», «псевдонормальні», «невстигаючі у навчанні» та інші. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі для визначення подібних станів використовували такі визначення як «слабо обдаровані діти» (В. Кащенко), «розумово недорозвинені», які знаходяться між дітьми з олігофренією в ступені дебільності та дітьми, які нормально розвиваються (П. Блонський).

Термін «затримка психічного розвитку» був запропонований Г. Сухарєвою. Під час досліджень, вона спостерігала у даній категорії дітей повільний темп психічного розвитку, особистісну незрілість, не грубі порушення пізнавальної діяльності, по структурі і кількісним показникам відмінними від олігофренії, з тенденцією до компенсації і зворотного розвитку. Спираючись на це науковець виділила шість типів станів, які слід диференціювати від олігофренії:

1. інтелектуальні порушення, які спостерігаються у дітей з уповільненим (або затриманим) темпом розвитку, у зв’язку з, несприятливими умовами середовища та виховання;
2. інтелектуальні розлади при довготривалих астенічних станах, обумовлені соматичними захворюванням;
3. порушення інтелектуальної діяльності при різноманітних формах інфантилізму;
4. вторинна інтелектуальна недостатність, у зв’язку з, ураженням слуху, зору, дефектами мовлення, читання та письма;
5. інтелектуальні порушення, що спостерігаються у дітей у резидуальній стадії та віддаленому періоді інфекцій й травм нервової системи;
6. інтелектуальні порушення при прогредієнтних нервово-психічних захворюваннях.

Комплексне вивчення затримки психічного розвитку як специфічної аномалії дитячого розвитку почалося у вітчизняній дефектологічний науці та практиці в 60-ті роки XX сторіччя. Вивчення особливостей психічного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку , у порівнянні з дітьми, що розвиваються нормально, та іншими категоріями аномальних дітей, було обумовлено необхідністю розвитку системи освіти та надання психолого-педагогічної допомоги дітям з порушеннями розвитку (М. Певзнер).

Систематичне клініко-фізіологічне та психолого-педагогічне вивчення дітей із затримкою психічного розвитку було розпочато в 70-ті роки XX сторіччя, співробітниками Науково-дослідного інституту дефектології. У цей період була розроблена класифікація типів затримки психічного розвитку на основі критеріїв переважаючого недорозвинення емоційно-вольової сфери або пізнавальної діяльності.

К. Лебединська і співробітники її лабораторії в 70-80-ті роки, провели дослідження, які в подальшому послужили важливим етапом у вивченні дітей із розвитку психічного розвитку. Виходячи із етіологічного принципу, К. Лебединською були виділені чотири основні варіанти затримки психічного розвитку, а саме:

1) затримка психічного розвитку конституціонального походженняпроявляється у вигляді гармонійного або дисгармонійного інфантилізму (інфантилізм – порушення темпу дозрівання мозкових структур, що формуються пізніше);

2) затримка психічного розвитку самотогенного походженняхарактеризується розвитком у дитини стійкої соматичної астенії і соматичної інфантилізації. Соматично стійка астенія проявляється у вигляді фізичної і психічної астенії (швидка стомлюваність, дратівливість, плаксивість, погіршення сну, боязливість, примхливість, сором’язливість, невпевненість та ін.) [11,с. 6];

3) затримка психічного розвитку психогенного походження;

4) затримка психічного розвитку церебрально-органічної ґенези. Особливістю є стійкість та вираженість порушень в емоційно-вольовій і пізнавальній діяльності.

У клініко-психологічній структурі кожного із перерахованих варіантів затримки психічного розвитку є специфічне поєднання незрілості емоційної та інтелектуальної сфер.

Протягом другої половини XXсторіччя дослідженнями та розробкою різних клінічних підходів до класифікації дітей із тимчасовим відставанням у психічному розвитку та труднощами у шкільному навчанні, займалася велика кількість вітчизняних науковців. Серед них М. Певзнер, яка в свою чергу виділяла дітей із порушенням темпу психічного розвитку; дітей з астенічними та церебрастенічними станами; дітей з акалькулією.

У свою чергу, в 1965 році Г. Сухарєва запропонувала диференціацію дітей із сповільненим темпом розвитку; дітей із дефектами родинного виховання; дітей, астенізованихсамотичними захворюваннями; дітей з первинними порушеннями мови, що обумовлені локальними порушеннями мозку. У своїх клінічних дослідженнях вона виділила чотири варіанта порушення темпу психічного розвитку дітей:

1. психофізичний інфантилізм з недорозвиненою у дітей емоційно-вольовою сферою при збереженому інтелекті (неускладнений гармонічний інфантилізм);
2. психофізичний інфантилізм із недорозвиненою пізнавальною діяльністю;
3. психофізичний інфантилізм із недорозвиненою пізнавальною діяльністю, ускладненою недорозвиненою мовленнєвою функцією;
4. психофізичний інфантилізм із недорозвиненою пізнавальною діяльністю, ускладнений нейродинамічними порушеннями.

Приорітетними при всіх чотирьох формах затримки в психічному розвитку є особливості емоційно-вольової сфери. На основі їх сполучення з іншими симптомами М. Певзнер виділила клінічні варіанти ЗПР у дітей. Згодом  М. Певзнерразом із Т. Власовою у своїй роботі «Про дітей з відхиленнями у розвитку» представили перші узагальнення клінічних даних о дітях із затримкою психічного розвитку. Вищезазначеними було запропоновано поділ затримки психічного розвитку на 2 види, серед них: «первинна» – неускладнений психофізичний та психічний інфантилізм; 2 – «вторинна» ЗПР, викликана стійкою церебрастенією (прискореною виснажливістю психічних функцій) різного походження, які виникли на ранніх етапах онтогенезу, у зв’язку з чим порушуються, в першу чергу, пізнавальна діяльність та працездатність.

Основою диференціації первинної та вторинної затримки психічного розвитку є клінічне вивчення механізмів її формування: можливість виникнення як за рахунок уповільненого дозрівання емоціональної та вольової сфер, так і нейродинамічних розладів.

Вивчаючи дослідження В. Ковальової, з’ясували, що вона пропонувала класифікацію пограничних станів інтелектуальної недостатності, у тому числі, затримка темпу психічного розвитку, де головна роль у патогенезі відводилася будь-якому одному з факторів; у походженні інтелектуальної недостатності,зазвичай, беруть участь і інші патогенні фактори. У свою чергу В. Ковальова запропонувала чотири варіанти ЗПР, спричинені впливом біологічних факторів:

- дизонтогенетичний (при психічному інфантилізмі; серед них: психофізичний інфантилізм, затримка розвитку мовлення, затримка формування шкільних навиків, затримка розвитку психомоторики, затримка розвитку при аутистичному синдромі);

- енцефалопатичний (при негрубих органічних ураженнях центральної нервової системи, а саме: церебрастенія з затримкою формування шкільних навиків, психоорганічний синдром із недостатністю вищих коркових функцій, інтелектуальна недостатність при ДЦП, затримка розвитку при аллалії);

- ЗПР «вторинного» характеру при сенсорних дефектах (при ранніх порушеннях зору, слуху);

- ЗПР, пов’язана з ранньою соціальною депривацією (наприклад, при вилученні дитини із сім’ї) [11].

Розглянемо класифікацію деяких груп затримки психічного розвитку на основі співвідношення ендогенних та екзогенних етиологічних факторів запропонованих М. Коркіною, М. Лакосіновою та А. Личко:

1. дизентогенні форми, обумовлені затриманим або видозміненим психічним розвитком;
2. форми, обумовлені органічним ураженням мозку на ранніх стадіях онтогенезу;
3. інтелектуальна недостатність, що залежить від дефіциту інформації у ранньому віці;
4. інтелектуальна недостатність, пов’язана з порушеннями аналізаторів.

Вірогідними причинами ЗПР виділяють:

* легкі родові травми;
* ендокринні порушення;
* хромосомні аберації;
* тяжкі кишково-шлункові захворювання на різних стадіях життя дитини;
* недоношеність;
* близнецевість;
* аморальний образ життя батьків (алкоголізм і т.д.);
* психічні захворювання батьків:
* патологічні риси характеру батьків;
* постнатальні захворювання запального та травматичного характеру
* асфіксії.

Г. Сухарєва, М. Певзнер, Т. Власова, Є. Іванов та інші у якості першопричини затримки психічного розвитку називають:

- церебральні астенії (астенічна центра нервова система, що характеризується підвищеною стомленістю, низькою працездатністю, швидким виключенням із діяльності, нестійкістю уваги, пасивністю);

- афективна прихильність;

- психопатоподібні розлади.

На думку, Л. Бадаяна у число причин, ЗПР включає в себе педагогічну запущеність, тобто недостатність розвитку функцій та педагогічний вплив в цілому (починаючи з педагогічної запущеності у сім’ї. Також причиною ЗПР може бути інформаційне голодування, тобто недостатність зорових, слухових, емоційних та інших подразників.

Думкою Н. Даніловоїє те, що на гострий і хронічний стрес як на можливу причину затримки психічного розвитку, так як він здатен гальмувати та деформувати розвиток і протікання когнітивних процесів[19, с. 7-9].

Таким чином, на формування у дітей затримки психічного розвитку, впливає безліч факторів, починаючи від способу життя батьків, закінчуючи впливом навколишнього середовища, а в основі відхилень розвитку лежить деяка неповноцінність функціонування центральної нервової системи. Оскільки ЗПР діє на всю психічну сферу дитини, він є системним дефектом. Саме тому важливим є діагностика даного відхилення. Адже у результаті ми маємо сукупність знань про дитину, які дають можливість поставити правильний діагноз і рекомендувати їй умови навчання й виховання.

**1.3. Особливості розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

Розглядаючи у магістерській роботі особливості розвитку критичного мислення, важливим є розглянути й вікові особливості нормотипових дітей та здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку. Вікові особливості здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку, відрізняються від вікових особливостей нормотипових дітей, саме тому їх необхідно вивчити та зрозуміти їх відмінність, для подальшої роботи з цими дітьми. Адже саме ці знання допоможуть зрозуміти, якими уміннями та навичками повинна оволодіти дитина молодшого шкільного віку, у подальшому ці знання допоможуть розкрити рівень сформованості даного типу мислення та надати рекомендації, щодо його розвитку.

Одним з найважливіших підсумків психологічного розвитку в період дошкільного віку є психологічна готовність дитини до шкільного навчання. Якщо розглядати це питання з наукової точки зору, то можна зазначити, що  В. Мухіна розкриває психологічну готовність до школи, як складне утворення, що припускає досить високий рівень участі мотиваційної, інтелектуальної сфер і сфери довільності. Зазвичай виділяють наступні аспекти психологічної готовності – особистісну, мотиваційну, емоційно-вольову та інтелектуальну готовність до школи. Всі аспекти важливі для того, щоб навчальна діяльність дитини була успішною, так і для її найшвидшої адаптації до нових умов, безболісного входження в нову систему відносин[17].

Молодший шкільний вік припадає на період навчання дітей у 1-4-х класах, тобто приблизно 6-11 років.Даний період характеризується тим, що відбувається зміна способу і стилю життя: нова соціальна роль –учень, нові вимоги, зміна провідної діяльності –учбова діяльність. У зв’язку з цим, змінюється і сприйняття молодшого школяра в системі відносин, а також йогоінтереси і цінності[18].

У віці семи-одинадцяти років дитина починає розуміти, що вона представляє собою якусь індивідуальність, яка, безумовно, піддається соціальним впливам. Вона знає, що їй потрібно вчитися, починає розуміти для чого ця потреба.З’являється свідомість у діях, дитина починає розуміти, навіщо виконує ту, чи іншу дію, починає відстоювати власну думку, спирається на свій життєвий досвід.

У початкових класах діти приступають до навчання в школі, активно беруть участь у процесі отримання знань із різних наук. Відповідно до того, що учні починають оволодівати певним багажем знань, разом із цим починає розвиватися інтелектуально-пізнавальна сфера психіки. Також з’являється багато психічних новоутворень, удосконалюються і розвиваються вже засвоєні навички. Даний період характеризується інтенсивним розвитком пізнавальних, сенсорно-перцептивних, розумових, мнемічних та інших функцій.

Із початком навчання у школі, у дітей починається перебудова всіх пізнавальних процесів. Це пов’язано з тим, що здобувачі освіти включаються в нові для них види діяльності і системи міжособистісних відносин, що вимагають від них наявності нових психологічних якостей. Спільними характеристиками всіхпізнавальнихпроцесівдитиниповинні стати їхдовільність, продуктивність і стійкість.

Сприйняттяздобувачів освітимолодшогошкільноговікуспочатку носить мимовільний характер. Оскільки учні не вміютьщеуправлятисвоїмсприйняттям, не можутьсамостійноаналізувати той чиінший предмет або наочнийпосібник.

Наразі згідно із концепцією розвитку Нової української школи виділяють два цикли навчання (1-2 класи – адапційно-ігровий; 3-4 класи – основний). На першому циклі навчання сприйняття недостатньо диференційовано. Через це дитина іноді може плутати схожі по написанню букви і цифри, міняти їх місцями, інколи недоречно використовувати, під час виконання вправи.Проте можецілеспрямованорозглядатипредмети і малюнки, однак молодшим школярамвиділяютьсянайбільшяскраві, впадають в очівластивості - в основному колір, форма і величина розглянутого предмета[17].

Однією із необхідних умов засвоєння навчальної програми є розвиток уваги. Віковими особливостями уваги молодших школярів є порівняльна слабкість довільної уваги і її невелика стійкість. Однак достатньо добре розвинена мимовільна увага. Протягом навчання дитина поступово вчиться направляти і стійко утримувати, концентрувати увагу на потрібних, а не просто ззовні привабливих предметах. Розвиток даної форми психічної діяльності людини пов’язанийіз розширенням її обсягу і умінням розподіляти увагу між різними видами дій. Тому навчальні завдання доцільно ставити так, щоб дитина, виконуючи свої дії, могласлідкувати за діями своїх товаришів [40].

У процесі засвоєння навчального матеріалу у молодших школярів розвивається і вдосконалюється пам’ять. Протягом усього молодшого шкільного віку йде розвиток довільного і осмисленого запам’ятовування. Продуктивність пам’яті молодших школярів залежить від розуміння ними характеру завдання і від оволодіння відповідними прийомами і способами запам’ятовування і відтворення. Співвідношення мимовільної та довільної пам’яті в процесі їх розвитку всередині навчальної діяльності по-різному. У 1 класі ефективність мимовільного запам’ятовування вище, ніж довільного, так як у дітей ще не сформовані особливі прийоми осмисленої обробки матеріалу і самоконтролю. Під час формування прийомів осмисленого запам’ятовування і самоконтролю довільна пам’ять у другокласників і третьокласників виявляється в багатьох випадках більш продуктивною, ніж мимовільна.Пам’ять розвивається в двох напрямках – довільності і свідомості. Діти мимоволі запам’ятовують матеріал, який викликає у них інтерес, піднесений в ігровій формі, пов’язаний з яскравими наочними посібниками або образами-спогадами і т. д. Але вони не здатні цілеспрямовано, довільно запам’ятовувати матеріал, їм не цікавий. З кожним роком все більшою мірою навчання будується з опорою на довільну пам’ять. Довільна пам’ять стає функцією, на яку спирається учбова діяльність.Оскільки з кожним роком кількість матеріалу збільшується, він стає системним та потребує довільності у запам’ятовуванні.

В умовах навчальної діяльності до уяви дитини пред’являють спеціальні вимоги, які спонукають її до довільних дій. Ці навчальні вимоги спонукають розвиток уяви, але мають потребу в підкріпленні спеціальними знаряддями – інакше дитиніважкооперувати довільними діями уяви. Для цього можна використовувати наочні предмети, макети, схеми, знаки, графічні зразки та ін.

У молодшому шкільному віці завершується перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. У дитини з’являється логічно правильно побудовані міркування: здобувач освіти використовує операції, характерні для даного віку, оскільки вони можуть застосовуватися тільки на конкретному матеріалі.

Розвиток аналізу у молодших школярів йде від чуттєвого і надалі до розумового. Даний розвиток протікає одночасно з розвитком синтезу: від простого, до ширшого і складнішого. Аналіз для дітей є легшим розумовим процесом і розвивається швидше, ніж синтез. Шкільне навчання будується таким чином, що словесно-логічне мислення отримує переважний розвиток[17].

Детальніше розглянемо питання розвиткумислення у нормотипових дітей.

Питання про розвиток мислення вивчався багатьма психологами, серед них і зарубіжні, такі як Жан Піаже, Анрі Валлон,Барбель Инельдер, і вітчизняні  Л. Айдарова, А. Дусавіцкій, А. Маркова, Ю. Полуянов, В. Репкін, В. Рубцов, Г. Цукерман, Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубенштейн, П. Гальперін, А. Смирнов та інші.

Розглядаючи визначення поняття «мислення», можна помітити, що їх дуже багато. Наприклад, С. Рубінштейн зазначав,що: «Мислення – соціально обумовлений, нерозривно пов’язаний з промовою психічний процес самостійногошукання і відкриття людиною істотно нового, тобто процес опосередкованого і узагальненого відображення Насправді в ході її аналізу і синтезу, що виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі »

«Мислення»– це вищий психічний пізнавальний процес, що дозволяє відобразити в свідомостілюдини щось недоступне безпосередньому відчуттю і сприйняттю. Відповідно до цього, мислення це пошук та пізнання чогось нового.

Згідно з думкою, С. Рубінштейна, зазначаємо, мислення починається там, де виникає проблемна ситуація. Проблемна ситуація – протиріччя, яке з’являється між умовами та вимогами завдання, завдяки появі нової мети, а старі засоби та способи її досягнення є неефективними. [31, с. 224].

Якщо звертатися до думки, А. Леонтьєва, то можна прослідкувати, що науковець вважав мислення функцією людського мозку і вбачав у цьому те, що являє собою природний процес.Але слід пам’ятати, що мислення людини не існує поза суспільством, поза мовою, поза накопичених людством знань і вироблених їм способів розумової діяльності: логічних, математичних і т.д. дій і операцій. Кожен індивід стає суб’єктом мислення, лише опановуючи мовою, поняттями, логікою, що представляють собою продукт розвитку суспільно-історичної практики; навіть завдання, які він ставить перед своїм мисленням, породжуються суспільними умовами, в яких він живе. Узагальнюючи можна сказати, що мислення людини має суспільну природу.

Підсумовуючи думки різних авторів, робимо висновок, що «мислення» - це процес, пов’язаний із знаходженням та оволодінням чогось нового, тим самим складаючи вищий ступінь розвитку пізнання.

Важливе місце серед інших психічних функцій у період навчання молодих школярів займає розвиток мислення. Мислення молодшого школяра характеризується високими темпами його розвитку; відбуваються структурніі якісні перетворення в інтелектуальних процесах. Завершується що намітився в дошкільному віці перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. У дитини з’являються логічновірні міркування: розмірковуючи, вона використовує операції. Проте це не формально-логічні операції, оскільки міркувати молодший школяр ще не може.

У молодшому шкільному віці з’являються такі новоутворення як інтелектуальна рефлексія, довільність, внутрішній план дій, формуються наукові поняття і конкретні операції. У даному віковому періоді розвиваються всі три форми мислення, це поняття, судження, умовивід. Оволодіння науковими поняттямивідбувається у здобувачів освіти, під час процесу навчання; у свою чергу, у розвитку суджень дитини істотну роль відіграє розширення знань і вироблення установки мислення на істинність; судження перетворюється в умовивід в міру того, як дитина, розчленовуючи мислиме від дійсного, починає розглядати свою думку як гіпотезу, тобто становище, яке потребує ще в перевірці.

Розвиток мислення в молодшому шкільному віці йде в напрямку активного використання мови як засобу мислення. У цьому віці відбувається з’єднання і взаємний вплив один на одного наочно-дієвого, наочно-образного і словесно-логічного мислення, відбувається виділення, відокремлення і відносно незалежний розвиток в інтелектуальному процесі підготовчої і виконавчої фази. Якщо на підготовчій фазі рішення задачі здійснюється аналіз її умов і виробляється план, то на виконавчої фазі цей план реалізується практично, а отриманий результат співвідноситься з умовами і проблемою. Дитина вчиться міркувати логічно і користуватися поняттями.

Учня початкової школи необхідно вчити міркувати вголос, навчити словами відтворювати хід думки, формулювати та висловлювати її. Здобувачам освіти треба добирати такі завдання, що вимагають і практичних дій, і вміння оперувати образами, користуватися поняттями, вести міркування на рівні логічних абстракцій, інакше інтелектуальний розвиток буде проходити як односторонній процес. Якщо в навчанні будуть домінувати тільки практичні дії, буде розвивається наочно-дієве мислення, але відставати в розвитку образне і словесно-логічне мислення. При переважанні образного мислення, будуть затримки в розвитку практичного і теоретичного інтелекту. Якщо приділити увагу тільки до вміння дитини міркувати вголос, буде відставання в практичному мисленні і бідність образного світу. Все це може стримувати загальний інтелектуальний прогрес дитини.

Узагальнюючи все вище сказане, слід зазначити, що основним видом мислення в молодшому шкільному віці є наочно-образне мислення, а до кінця початкової школи відбувається перехід до словесно-логічного, який здійснюється в процесі придбання дітьми певних знань. Розвиток повинен включати в собі всі аспекти дій для цілісного формування особистості.

У свою чергу порівнюючи розвиток мислення нормотипових дітей та дітей із затримкою психічного розвитку, бачимо низку розбіжностей.

Науковець Т. Єгорова вивчала особливості мислення дітей із затримкою психічного розвитку і динаміку розумової діяльності. Після отриманих результатів досліджень, було з’ясовано, що у дітей з затримкою психічного розвитку спостерігалася виражена динаміка у вирішенні наочно-практичних і наочно-образних завдань і значно менша динаміка у вирішенні завдань, що вимагають використання розумової операції аналогії. Динамічність розумового розвитку і ефективність використання наданої допомоги, на думку Т. Єгорової, є тими специфічними особливостями, на підставі яких можна диференціювати дітей з затримкою психічного розвитку від розумово відсталих.

У свою чергу, Г. Карпова та Т. Артемьєвавказують на те, щовідставання у розвитку мислення є однією з основних показників, що відрізняють дітей із затримкою психічного розвитку від однолітків, що нормально розвиваються.

Т. Власова, В. Jlубовський, H. Нікашина, звертають нашу увагу на те, що однією з психологічних особливостей дітей є те, що в них спостерігається відставання у розвитку всіх форм мислення. На думку, У. Ульєнкової у мислительній діяльності дітей із ЗПР виділяють нерівномірний розвиток видів мислення. Це означає, що спостерігається більш високий рівень розвитку наочно-дієвого і наочно-образного мислення у дітей із затримкою психічного розвитку в порівнянні зі словесно-логічним.

Дослідження І. Брокане показало, що у дітей шести років із затримкою психічного розвитку операції мислення більш розвинені на чуттєвому, конкретно-предметному рівні, ніж на вербально-абстрактному. У цих дітей страждає процес узагальнення. Характеризуючи розумові особливості дітей з ЗПР, не можна не відзначити відмінності і всередині даної групи дітей. Діти з конституціональної, соматогенною та психогенної затримкою психічного розвитку мають менш порушену розумову діяльність. Вони більш сприйнятливі до допомоги, більш критичні до отриманих результатів. Діти з церебрально-органічної затримкою мають більш глибоке порушення розумової діяльності. Особливо сильно це проявляється при вирішенні словесно-логічних задач. Вони практично не критичні до своїх рішень.

Таким чином, вчені відзначають, що у здобувачів освітиіз ЗПР молодшого шкільного віку, особливо на першому циклі навчання, спостерігається конкретність мислення, слабкий розвиток розумових операцій; недорозвинення процесів узагальнення і абстрагування; труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв’язків; не володіння родовими поняттями; сповільненість, інертність, відсталість мислення, прагнення до шаблону (Т. Єгорова, В. Пермякова, З. Дунаєва, І. Коробейніковата ін.).

У здобувачів освітиіз ЗПР виявляється відставання в розвитку всіх форм мислення. Більшою мірою це проявляється під час вирішення завдань із використанням словесно-логічного мислення, а в найменшій мірі відстає наочно-дієве мислення. До початку шкільного навчання спостерігається не сформованості основних розумових операцій – синтезу, аналізу, порівняння та узагальнення. Значне відставання виявляється в проявах можливості здійснювати судження і умовиводи.

Крім того, при вирішенні розумових завдань діти з ЗПР відрізняються включенням мови в процес вирішення розумових завдань. У нормотипових дітей є постійнапотреба допомогти собі осмислити ситуацію шляхом аналізу своїх дій у зовнішній промови. Цедає їм можливість усвідомлення своїх дій, при яких мова починає виконуватиорганізуючу і регулюючу функції, тобто дозволяє дитині планувати свої дії. Удітей з відхиленнями у розвитку така потреба майже не виникає. Тому у них звертає насебе увагу недостатній зв’язок між практичними діями і їх словесним позначенням, відзначається явний розрив між дією і словом.

Отже, їх дії недостатньо усвідомлені, досвід дії не зафіксовано в слові, а тому не узагальнено, і образи -уявлення формуються уповільнена і фрагментарно. У дітей з відхиленнями у розвитку спостерігається слабка взаємозв’язок між основними компонентамирозумової діяльності: дією, словом і чином[14].

Детальніше розглянемо розвиток критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

Над цим питанням працювала велика кількість вітчизняних психологів, серед них, А. Байрамов, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, Б. Теплов, С. Векслер, А. Брушлинський, вони розглядали критичність як одну з якостей мислення або особисту властивість, що впливає на перебіг розумових процесів.

Критичність як якість мислення розглядається ними з позиції продуктивності мислення, як елемент розумового процесу, що виникає в проблемній ситуації і є пусковим механізмом, що запускає мислення.

Згідно з С. Рубінштейном, критичність – істотна ознака зрілого розуму, багаторазово проявляється в процесі мислення на всіх етапах вирішення проблеми: постановка мети, визначення протиріччя, висування і всебічної перевірка гіпотези, знаходження альтернативних шляхів і оптимального способу її вирішення. При цьому під критичністю мислення А. Байрамов розуміє «розумову здатність, спрямовану на знаходження оптимального способу вирішення завдання», яка проявляється в знаходженні помилок в тексті, у визначенні причин таких помилок. У свою чергу, Ф. Керімов– фіксовану установку (готовність до виявлення суперечностей), а О. Тихомиров, М. Махмутов– «чутливість до проблем»; С. Векслер розглядає як «процес вирішення проблем, що включає обговорення самого процесу і його результату», а Л. Мальц– інтелектуальну активність, що має свою структуру.

Аналізуючи думку Д. Халперна, у книзі «Психологія критичного мислення», він акцентує нашу увагу на тому, що:«Критичне мислення – це використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату». Тобто це визначення характеризує мислення як щось відмінне контролем, обґрунтованістю і цілеспрямованістю, –такий тип мислення, до якого вдаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, вірогідної оцінки та прийнятті рішень. При цьому думаючий використовує навички, які обґрунтовані і ефективні для конкретної ситуації і типу розв’язуваної задачі.

Критичне мислення включає в себе оцінку самого розумового процесу –хід міркувань, які привели до наших висновків, або тих чинників, які ми врахували при прийнятті рішення.

Згідно з думкою М. Кларіної критичне мислення є раціональним, рефлексивним мислення, що спрямоване на вирішення того, чого слід вірити або які дії слід зробити. Відповідно до вищезазначеного критичне мислення включає в себе як здатності (вміння), так і схильність (установки).

В основі критичного мислення вчені виділяють інтелектуальні вміння, навички, здібності, перелік яких на сьогоднішній день неоднозначний. На більш широкий спектр навичок і уміньзвертають нашу увагу Дж. Брауз і Д. Вуд, серед яких багато хто ставиться до процесу мислення в цілому. Найчастіше вчені виділяють навички рефлексивного моніторингу пізнання, вміння досліджувати підстави знання і застосовувати їх на практиці; здатність знаходити альтернативні шляхи вирішення проблем; вміння оцінювати коректність, достовірність, обґрунтованість суджень; вміння і навички діалогового спілкування.

У педагогічній літературі «критичне мислення» – це здатність аналізувати інформацію з позиції логіки і особистісного розуміння з тим, щоб ухвалювати обґрунтовані рішення і застосовувати отримані результати, як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань і проблем.

І. Муштавінська розглядає дане питання у контексті, що критичне мислення зароджується ще, коли діти відвідують дошкільний навчальний заклад, але умов для повноцінного розвитку замало, так як пізнавальні процеси не досягли необхідного рівня розвитку. Проте до молодшогошкільного віку всі пізнавальні процеси (сприйняття, пам’ять, увагу, мислення, мовлення) досить підготовлені для формування критичного мислення[41, с. 81].

З початком навчання у школі у здобувачів освіти спостерігається синтез сприйняття, тобто вони виділяють зв’язок між об’єктами. Вже у 2 класі процес сприйняттявдосконалюється, більше спирається на аналіз. Школярі виділяють в предметах якийтільки головні ознаки. Вони здатні міркувати про речі не спираючись на наочність.

Дослідження А. Брушлинського доводять, що рівень розвитку молодшого

школяра дозволяє їм виконувати складні розумові процеси. Він акцентує увагу на тому, що рівень навчання молодшого школяра, а саме його успішність, безпосередньо залежить відздатності критично осмислювати нову інформацію з урахуванням вже наявних знань.Учень, не здатний мислити критично, не може самостійно об’єктивно оцінювати інформацію, він стає залежним від чужої думки та невпевнений у власній.

Проаналізувавши дане питання ми можемо узагальнити, рівень розвитку всіх пізнавальних процесів, а саме: сприйняття, пам’яті, уваги, мислення і мовлення,дозволяє молодшому школяреві виконувати складні розумові операції. Проводячироботу по формуванню критичного мислення, учні розвивають навички, що допомагають їм самостійно отримувати і засвоювати нові знання на основі вженаявного досвіду.

Це означає, що критичне мислення є одним з ефективних способівотримання нових, відмінних знань і умінь. Розвиває здатність обґрунтовано висловлювати свою думку, будувати логічні ланцюжки і, що найголовніше, застосовувати всіце в різних життєвих ситуаціях. Критичне мислення дозволяє легше протидіяти новим викликам, знаходити оптимальне рішення задачі, використовуючи не тільки вже відомі алгоритми.

Порівнюючи розвиток критичного мислення у нормотипових дітей та дітей із затримкою психічного розвитку, можна помітити деякі відмінності.

У дітей із затримкою психічного розвитку розумові процеси сильно порушені, в цьому полягають особливості їх розвитку. Саме відставання в розвитку мислення відрізняють їх від нормотипових дітей. У них не спостерігається перехід до логічної структурі мислення. Труднощі, які виникають при роботі з такими дітьми:

* низька ступінь зацікавленості. Дитина часто відмовляється від виконання завдань;
* нездатність аналізувати інформацію;
* нерівномірний розвиток видів мислення.

Особливості розумового розвитку дітей з ЗПР складаються в сильному відставанні в логічному мисленні, але нормальному розвитку наочно-образного мислення.

Молодші школярі з затримкою психічного розвитку, як правило, можуть зрозуміти і прийняти спільну мету завдання, але відчувають певні труднощі при реалізації способу дії, при встановленні прихованих відносин між предметами і явищами навколишнього світу.

Згідно з дослідженнями Т. Власової, В. Лубовського, С. Шевченко в числі основних закономірностей розумової діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, відзначається відсутність вміння самостійно ставити завдань, а так само низький рівень готовності до вирішення поставленого завдання, в зв’язку з недостатньою пізнавальною активністю. Т. Єгорова підкреслює, що недостатній рівень сформованості розумової діяльності чітко проявляється на орієнтовному етапі. Невміння орієнтуватися в завданні, аналізувати його, обмірковувати і планувати майбутню роботу призводить до численних помилок.

Підсумовуючи вищезазначене, критичне мислення є одним з ефективних способів отримання нових, відмінних знань і умінь. Розвиває здатність обґрунтовано висловлювати свою думку, будувати логічні ланцюжки і, що найголовніше, застосовувати все це в різних життєвих ситуаціях. Критичне мислення дозволяє легше протидіяти новим викликам, знаходити оптимальне рішення задачі, використовуючи не тільки вже відомі алгоритми. Тому необхідно допомогти дітям із ЗПР розвинути його.

**1.4. Освітня сфера як простір розвитку критичного мислення молодших школярів**

Однією із цілей сучасної освіти є задоволення актуальних потреб особистості, суспільства та держави, які виявляються в необхідності виховання різносторонньо розвиненої особистості, здатної до самоосвіти та самовдосконалення. Сучасна освіта потребує таких форм навчання, які дозволили б людині мислити більш продуктивно, самостійно задовольняти свої потреби в нових знаннях.Саме тому розвивати критичне мислення необхідно починати якомога раніше. Адже критично розвинуте мислення людини допомагає виявляти прогалини у знаннях чи необхідність в оновленні застарілої інформації.

Критичне мислення– це процес співвіднесення інформації отриманої ззовні з наявним у людини життєвим досвідом, усвідомлення того, що можна прийняти, що необхідно доповнити, а що –не звертати увагу. При цьому іноді доводиться коригувати власні переконання абонавіть відмовлятися від них, якщо вони суперечать новому знанню.

Критичне мислення вчить активно діяти та допомагає зрозуміти, як треба діяти у відповідності з отриманою інформацією. Зрозуміло, що при цьому потрібніне тільки здатності до внутрішніх роздумів, а й уміння обговорювати, взаємодіятиз іншими людьми (причому не тільки сперечатися, але і знаходити точкидотику). Однак процес і цим не вичерпується: колими мислимо критично, задіяні не тільки розум, але й емоції, і почуття. І як підсумок – критичне мислення вчить способамактивних дій, в тому числі і соціально значущих[20, с. 5].

У гуманістично-орієнтованому навчанні надавач освітніх послуг ставить здобувача освіти не в позицію об’єкта, яким він керує, а в позиціюповноправного суб’єкта навчання, створюючи тим самим умови для йоготворчої самореалізації. Це означає, що педагог організовує навчальну діяльність не традиційно, а як процес вирішення проблемрізного рівня. Важливим стає самостійний пошук учня, а це залежить від того, наскільки він оперує методологією вирішення досліджуваних проблем.

Критичне мислення – це точка опори для мислення людини, природний спосіб взаємодії з ідеями та інформаційними діями. Ми і наші учні стоїмо перед проблемою вибору інформації. Необхідними вміннями є не тільки оволодіти нею, але і критичнооцінити, осмислити, застосувати. Отримуючи нову інформацію, молодші школярі повинні навчитися розглядати її з різних точок зору,робити висновки щодо їх точності та цінності[20, с. 12].

Як і інші якості розуму, мислення можна розвивати. Розвивати мислення означає розвивати вміння думати. Одним із інноваційних методів, що дозволяє досягти позитивних результатів у формування мислительної діяльності молодших школярів, є технологія розвитку критичного мислення.

Головна мета її полягає у розвитку мисленнєвих навиків здобувачів освіти, необхідних не лише в навчанні, але і в подальшому житті: вміння приймати зважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні сторони явищ. Інакше кажучи, ця технологія сприяє реалізації компетентнісного підходу в навчанні і вихованні школярів, що є важливим аспектом формування особистості.

Будь-яке нововведення, як відомо, зустрічає на своєму шляху підтримку, схвалення або опір. Тож постає важливе запитання: як зробити уроки цікавими в плані змісту. При використанні даної технології розвиваються пізнавальні здібності і пізнавальні процеси особистості: різні види пам’яті (слухова, зорова, моторна), мислення, увага, сприйняття. Також розвиток критичного мислення спрямований на задоволення потреб особистості в повазі, самоствердженні, спілкуванні, грі і творчості.

Особливістю даної педагогічної технології є те, що здобувач освітніх послугу процесі навчання сам конструює цей процес, виходячи з реальних і конкретних цілей, сам відстежує напрямки свого розвитку, сам визначає кінцевий результат. З іншого боку, використання даної стратегії орієнтоване на розвиток навичок вдумливої роботи з інформацією.

Дана технологія передбачає використання на уроці трьох етапів (стадій): стадії виклику (наявні знання; інтерес до отримання нової інформації; встановлення учнями власних цілей навчання), стадії осмислення змісту (отримання нової інформації; корекція поставлених учнями цілей навчання) і стадії рефлексії (роздуми, поява нових знань; встановлення здобувачами освіти нових цілей навчання).

Детальніше розглянемо кожний з етапів уроку розвитку критичного мислення.

Стадія виклику. Часто відсутність результативності навчання пояснюється тією обставиною, що вчитель конструює процес навчання, виходячиз поставлених ним цілей, маючи на увазі, що ці цілі спочаткубудуть прийняті учнями як власні. Це дозволяє йому більш чітко проектувати етапи навчального процесу, визначати критерії його результативності та способи діагностики. У той же час багато відомих вчених-дидактів, розвиваючих у своїх дослідженнях ідеї конструктивного підходу у навчанні, серед яких Дж. Дьюї, Б. Блум та інші, вважають, що необхідно дати можливість саме здобувачу освіти поставити цілі навчання. Тільки після виконання цих дій, надавач освітніх послуг може обрати ефективні методи для їх досягнення. Тобто, якщо надати молодшому школяреві можливість проаналізувати те, що він вже знає з теми, яку вивчають, це надасть додатковий стимул для формулювання їм власних цілей-мотивів. Ця задача розв’язується на стадії виклику.

Наступним завданням цієї стадії є активізація учнів.Нерідко ми бачимо, що деякі здобувачі освіти на уроці не докладають значних інтелектуальних зусиль, вважаючи за краще дочекатися моменту, коли інші вирішуватимуть запропоновану задачу. Саме томуважливо, щоб кожен учень брав участь у роботі, ставив собі за мету актуалізацію власного досвіду. Можна комбінуватиприйоми індивідуальної та групової роботи.

Третім важливим аспектом при реалізації стадії виклику є систематизація інформації, отриманої в результаті вільних висловлювань учнів. Це дозволить їм, з одного боку, побачити зібрану інформацію в укрупненому, категоріальному вигляді,при цьому в структуру можуть увійти всі думки: «правильні» і «неправильні»; з іншого боку, структурування висловлених думок виявить суперечності, розбіжності, які і визначать напрямки подальшого пошуку в ході вивченнянової інформації. Причому для кожного з учнів ці напрями можуть бути індивідуальними. Школяр визначить для себе,на якому аспекті досліджуваної теми він повинен загострити свою увагу, а яка інформація вимагає тільки перевірки на достовірність.

Таким чином, у процесі реалізації стадії виклику важливо:

* давати учням можливість висловлювати свою точку зору з приводу досліджуваної теми вільно, без страху помилитися і бути виправленим учителем;
* фіксувати всі висловлювання: будь-яке з них буде важливим дляподальшої роботи. При цьому на даному етапі немає «правильних»або «неправильних» висловлювань;
* поєднувати індивідуальну і групову роботу: індивідуальнадозволить кожному учневі актуалізувати свої знання і досвід;групова - почути інші думки, викласти свою точку зору без ризику помилитися.

Роль вчителя на цьому етапі роботи полягає в тому, щоб стимулювати учнів пригадувати те, що вони вже знають по темі, що вивчається, сприяти безконфліктному обміну думками в групах, фіксації та систематизації інформації, отриманої відздобувачів освіти. При цьому важливо не критикувати їхні відповіді, навіть якщовони неточні або неправильні[20, с. 17].

Стадія усвідомлення змісту. Цей етап ще називають смисловою стадією. Частіше всього знайомство з новою інформацією відбувається в процесі їївикладу учителем, рідше – в процесі читання або перегляду матеріалів на відео або через комп’ютер. У процесі реалізації смислової стадії здобувачі освіти вступають в контакт з новою інформацією. Однією з умов розвитку критичного мислення є відстеження розуміння учнем досліджуваного матеріалу.Саме дана задача є основною в процесі навчання настадії осмислення змісту. Важливим є отримання нової інформації по темі. Необхідно пам’ятати про те, що на стадії виклику учні визначили напрямки свого пізнання, у свою чергувчитель в процесі поясненнянового матеріалу має можливість розставити акценти відповідно до очікувань і поставлених питань. Організація роботина даному етапі може бути різною. Це можуть бути:розповідь вчителя, індивідуальне, парне або групове читання абоперегляд відеоматеріалу.

У будь-якому випадку це буде індивідуальнеприйняття і відстеження інформації. В процесі реалізації смислової стадії головне завдання полягає в тому, щоб підтримуватиактивність учнів, їх інтерес і інерцію руху, створенупід час фази виклику. І тут важливе значення відіграє якість відібраного матеріалу.

Звернемо увагу на те, що на смисловій стадії молодші школярі самостійно продовжують активно конструювати цілі свого навчання. Постановка цілей в процесі знайомства з новою інформацією здійснюється при її накладенні на вже наявні знання.

Школярі можуть знайти відповіді на раніше поставлені запитання, подолатитруднощі, що виникли на початковому етапі роботи. Разом з тимдалеко не всі питання і труднощі можуть бути вирішеними. У цьомувипадку важливо, щоб учитель стимулював учнів до постановкинових питань, пошуку відповідей через контекст тієї інформації, зякої здобувачі освіти працюють[20, с. 19].

Таким чином, здобувачі освіти на етапі осмислення змісту повинні: встановлювати контакт з отриманою інформацією; співвідносити цю інформацію з вже наявними знаннями та досвідом; акцентувати увагу на пошуку відповідей на виниклі раніше питання і труднощі; звертати увагу на неясності, намагаючись поставити нові питання; прагнути відстежити сам процес знайомства з новою інформацією, звернути увагу на те, що саме привертає їхню увагу, які аспекти менш цікаві і чому;готуються до аналізу і обговорення почутого або прочитаного.

Стадія рефлексії. Р. Бустремзвертає увагу на те, що: «Рефлексія – особливий вид мислення.Рефлексивне мислення означає фокусування вашої уваги.Воно означає ретельне зважування, оцінку і вибір»[ 9].

У процесі рефлексії нова інформація, стаєприсвоєною, перетворюється у власне знання. Аналізуючи функції двох перших стадій технології розвитку критичного мислення, робимо висновок що,рефлексивний аналіз і оцінка пронизують всі етапи роботи. Разом з тим рефлексія на стадіях виклику і осмислення змісту має іншіформи та функції. Звертаючи увагу на третю стадію процесу –рефлексія стає основною метою діяльності і здобувачів освіти, і надавачів освітніх послуг.

Рефлексивний аналіз спрямований на з’ясування смислу новогоматеріалу, побудову подальшого маршруту навчання (це зрозуміло, це незрозуміло, про це необхідно дізнатися ще, з цього приводу краще було б задати питання і т. д.). Саме в процесі вербалізації хаос думок, що виникає в свідомості на стадії осмислення, структурується, перетворюючись у нове знання. Крім того, у процесі обміну думками з приводу прочитаного або почутого учні мають можливість усвідомити, щоодин і той же текст може викликати оцінки, що відрізняються за формою і за змістом.

Отже, на стадії рефлексії школярі систематизують новуінформацію стосовно вже наявних у них уявленнях, а також відповідно до категорій знання (поняття різного рангу, закони і закономірності, значущі факти). При цьомупоєднання індивідуальної і групової роботи на даному етапі є найбільш доцільним[20, с. 21].

Розглянемо функції трьох стадій розвитку критичного мислення:

Стадія виклику – мотиваційна (заохочення до роботи з новою інформацією, мотивація інтересу до теми); інформаційна; комунікаційна (безконфліктний обмін думками, повага до думки іншого).

Стадія осмислення змісту – інформаційна (отримання нової інформаціїпо темі); систематизація (класифікація отриманоїінформації за категоріями знання); мотиваційна (збереження інтересу до досліджуваноїтемі).

Стадія рефлексії – комунікаційна (обмін думками про нову інформацію); інформаційна (придбання нового знання); мотиваційна (спонукання до подальшого розширення інформаційного поля); оціночна (співвіднесення нової інформації інаявних знань, вироблення власної позиції, оцінка процесу) [20, с. 23].

Розглянемо деякі прийоми і стратегії розвитку критичного мислення, які необхідно використовувати на уроках у початкових класах, з метою розвитку даного типу мислення у здобувачів освіти.

Стратегія «Читання із зупинками». Під «читанняміз зупинками», уданомувипадку,розумієтьсяспеціальнорозробленастратегіярозвитку критичного мислення. Ця стратегіявикористовується для мотивації та збільшенняінтересуздобувачів освіти до читання як процесувцілому. В основіданоїстратегії лежать спостереження за процесомчитання людей, які володіють культурою читання, навичками критичного мислення. Вони читають з перервами для внутрішніхдискусій, позначок, питань, критичних «висловлювань» у процесі мислення.

Стратегія «Питальні слова» – ця стратегія використовується, коли здобувачі освіти вже мають деякі відомості з теми, можуть самостійно відтворити декілька базових понять на основі матеріалу.

Надавач освітніх послуг просить школярів відтворити різноманітні поняття, що пов’язані з темою та написати їх у праву колонку таблиці. У ліву частину таблиці здобувачі освіти записують різні питальні слова (не менше восьми-десяти). Після цього пропонуємо протягом 5-7 хвилин сформулювати якомога більше питань, поєднуючи елементи обох колонок. Цю роботу можна проводити як індивідуально, так і у групах. Необхідно звернути увагу на одну з умов: молодші школярі не повинні знати відповіді на свої запитання.

Таким чином, у результаті виходить кілька списків різноманітних запитань.

Потім учні обговорюють свої списки і обирають два (три-чотири) найбільш цікавих (продуктивних, несподіваних, проникливих і т.д.) питання. Перед тим, як вони зачитають результати своєї роботи перед всією групою (класом), їм пропонується вигадати, на підставі яких критеріїв вони здійснили свій вибір. Не всі одразу зможуть дати аргументовані відповіді. Деякі скажуть: «Просто сподобалися – і все». У такому випадку вчитель може записати ті питання, вибір яких учні не змогли обґрунтувати, сказавши, що обов’язково повернеться до цього в майбутньому.

Якщоцю роботу учитель планує на заключній частині уроку, то майбутнюзустрічвінможеспланувати на основі «запитів» учнів. Якщо ж ця робота проведена на початкууроку, перед вивченнямнового матеріалу, може бути організована робота по цілеспрямованійроботі з інформацією–пошуквідповідей на своїпитання.

Прийом «Тонке та товсте запитання» відомий і використовується в наступних навчальних ситуаціях.Для організації взаємоопитування. Після вивчення теми здобувачам освіти пропонується сформулювати три «тонких» і три «товстих» питання, пов’язаних з пройденим матеріалом. Потім – вони опитують один одного, використовуючи свої таблиці «товстих і тонких питань».

Для початку бесіди з досліджуваної теми. Якщо просто запитати: «Що вас цікавить у цій темі?», То є ймовірність, що питання будуть необдуманими і скоростиглими. Якщо ж після невеликого вступу попроситимолодших школярів сформулювати хоча б по одному питанню в кожну графу, то вже можна судити про основні напрямки вивчення теми, які цікавлять учнів.

Для визначення питань, що залишилися без відповіді після вивчення теми. Часто учні задають питання, не враховуючи часу, яке займе відповідь на них. Надавачі освітніх послуг такі питання можуть назвати недоречними і несвоєчасними. Описаний прийом якраз і розвиває вміння оцінювати доречність того чи іншого формулювання, хоча б за параметром часу.

Прийом «6 – W». Завдяки цьому прийому учні не тільки мають можливість встановлення безлічі зв’язків у рамках однієї теми (а, як відомо, найбільш міцним є те знання, яке має безліч різноманітних зв’язків), не тільки усвідомлюють глибші причини вивчення даного поняття, а й визначають для себе особистісний сенс його вивчення. Вони немов «заземляють» інформацію на практичний, повсякденний рівень. У результаті – «відчувають ґрунт під ногами», здобувають впевненість в собі.

Прийом «6 –W» дозволяє навчитися так сформулювати питання, щоб визначити невідому область у рамках ,ніби як, повністю вивченої теми. Всі запитання і відповіді повинні записуватися. Але однією з важливих умов, є те, що відповіді не повинні повторюватися, щоб дати змогу дітям формулювати та висловлювати думки оперуючи фактами та знаннями.

Стратегія «Ромашка Блума». Має вигляд квітки з 6 пелюстками, на кожній пелюстці – запитання. Включає в собі прості, уточнюючі, інтерпретаційні, творчі, оціночні, практичні запитання.

Прості питання. Відповідаючи на них, потрібно назвати якісь факти,згадати, відтворити якусь інформацію. Їх часто формулюють натрадиційних формах контролю: на самостійних роботах, при використанні термінологічних диктантів і т.д.

Уточнюючі питання. Зазвичай починаються зі слів: «Тобто ти кажеш, що..?», «Якщо я правильно зрозумів, то ...?», «Я можу помилятися, але, по-моєму, ви сказалипро. ..? ». Одним із головних завдань цих питань є надання зворотного зв’язку людині щодо того, що він тільки що сказав. Іноді їх ставлять з метою отримання інформації, яка відсутня в повідомленні, але мається на увазі. Важливим є ці питання ставити без негативної міміки.

Інтерпретаційні (пояснюючі) питання. Зазвичай починаються зі слова «Чому?». У деяких ситуаціях (як про це говорилося вище) можуть сприйматися негативно – як примус до виправдання. В інших випадках – спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв’язків. «Чому листя на деревах восени жовтіють?». Якщо учень знає відповідь на це питання, тоді він з інтерпретаційного «перетворюється» в простий. Отже, даний тип питання «спрацьовує» тоді, коли у відповіді на нього присутній елемент самостійності.

Творчі питання. Коли в питанні є частка «б», а в його формулюванні є елементи умовності, припущення, фантазії прогнозу. «Що б змінилося в світі, якби у людей було не два вуха, а три?», «Як ви думаєте, як буде розвиватися сюжет мультфільму після реклами?».

Оціночні питання. Ці питання спрямовані на з’ясування критеріїв оцінки тих чи інших подій, фактів. «Чому щось добре, а щось погано?», «Чим один урок відрізняється від іншого?» і т.д.

Практичні питання. Завжди, коли питання направлене на встановлення взаємозв’язку між теорією та практикою, ми його будемо називати практичним.

При використанні «Ромашки питань» у молодших класах, необхідно залишити візуальне оформлення. Дітям подобається формулювати питання з якої-небудь теми, записуючи їх на відповідних «пелюстках».

Стратегія «Інсерт» («Умовні позначки»).

Ця стратегія підходить для інформаційно-насичених текстів, пов’язаних з літературним читанням, історією, курсом Я досліджую світ і т.д. Обсяг тексту - від двох до семи книжкових сторінок. Здобувачі освіти повинні перед початком роботи мати початкові знання з даної теми.

План роботи з даною стратегією.

1. Після короткого вступу треба попросити учнів індивідуально «в стовпчик» записати все, що вони знають (або вважають, що знають) по даній темі (самостійна актуалізація наявних знань по даній темі). Потім, в парах, потрібно попросити їх обмінятися цією інформацією і скласти якусь «гроно» (або «кластер»), в центрі якої була б тема уроку, а в навколишніх її «гронах» були записані ті факти, які здобувачам освіти вдалося згадати.
2. На дошці, всім класом складається загальне «гроно», загальний кластер з даної теми. Це - не зайва трата часу, так як в процесі роботи діти занурюються в тему заняття, визначають напрямки для подальшого вивчення. Необхідно обговорити, які теми для нас є найскладнішими. Факти, що мають загальну підставу можна об’єднати.
3. Тепер настав час почитати текст. Здобувачам освіти пропонується наступна система розмітки. «V» - знав, але забув (відома інформація з якихось причин не увійшла в загальний кластер) «+» - ніколи б не подумав, що так буває! (Абсолютно нова інформація). «–» – суперечить моїм уявленням (критично до цього ставлюся). «?» - мало інформації з цього приводу, хотілося б побільше (виникли питання, бажання більше дізнатися про даний предмет). Необхідно попросити дітей зробити позначки в міру необхідності і не дуже часто використовувати «галочку», якщо ви не хочете, щоб молодші школярі ставили галочки і плюсики прямо в книзі, запропонуйте їм це робити на листочку, що лежить поруч з полями книги, потрібно тільки позначити на ньому верх і низ сторінки, щоб потім можна було порівняти позначки з текстом.
4. Після прочитання попросіть школярів обговорити результати і скласти одну на двох (або одну на групу) таблицю, в яку ключовими словами увійшли босновні результати роботи.
5. Обговоріть результати заповнення таблиць і скоректуйте загальну «гроно» на дошці. В якості домашнього завдання можна дати на «розробку» пункти, що потрапилив графу[37].

Отже, розглянувши деякі прийоми та стратегії розвитку критичного мислення, можемо зробити висновок,що їх можна використовувати на будь-якому етапі, будь-якого уроку в молодшій школі. Ці прийоми та стратегії допомагають не лише розвинути навички критично мислити у здобувачів освіти, але й зробити урок цікавим, змістовним, сповненим великої кількості інформації, інноваційних технологій, які допомагають розвивати в учнів сприйняття явищ, предметів чи подій з різних точок зору, успішно керувати навчальною діяльністю, із задоволенням і швидко сприймати та запам’ятовувати нову інформацію. Дані стратегії забезпечують своєрідні ступені свободи в процесі розвитку критичного мислення, дисциплінують мислення, роблять його логічним та доцільним.

**РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

**2.1. Стан сформованості критичного мислення молодших школярів із затримкою розвитку критичного мислення**

У сучасному суспільному просторі одним із важливих досягнень людства є можливість отримання і акумулювання інформацією, у тому числі й у сфері освіти, у той час як однією з головних функцій будь-якого закладу освіти – формування критичного мислення здобувачів освіти початкових класів та вміння їх орієнтуватися у великому потоці інформації. Важливу роль у формуванні аналітичного мислення учасників освітнього процесу відіграє технологія критичного мислення.

Спираючись на думку В. Болотова, розуміємо, що важливою умовою та метою формування та критичного мислення є те, що особа, яка вміє мислити критично, чітко розуміє мету та питання, яке розглядається; аналізуючи інформацію, погляди та висновки ставить їх під сумніви, виокремлює головне; прагне побачити суть проблеми, бути логічним та послідовним; систематично застосовує інтелектуальні стандарти до елементів міркування, ставлячи перед собою мету розвитку інтелектуальних здібностей.

У цьому розділі ми розглянемо зміст та результати експериментального дослідження. З метою практичного обґрунтування висновків, отриманих у процесі теоретичного вивчення проблеми розвитку критичного мислення молодших школярів, було проведено педагогічне дослідження.

Мета дослідно-практичної роботи включає в себе дослідження можливості використання у навчальній діяльності критичного мислення молодших здобувачів освіти, а також розробку та перевірку ефективності програми, направленої на формування, розвиток критичного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності в загальноосвітній школі.

У відповідності поставленій із поставленою метою та висуненою гіпотезою були визначені відповідні задачі:

1. Визначити етапи послідовної роботи;
2. Визначити рівень сформованості критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку;
3. Визначити критерії оцінки результатів дослідницької діяльності;
4. Достовірність припущень, щодо ефективності розробленої програми направленої на розвиток критичного мислення молодших здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку.

Для того, щоб процес розвитку критичного мислення молодших здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку був успішним, необхідні знання про рівні розвитку критичного мислення молодших школярів, оскільки вибір вправ, завдань повинен залежати від рівня, на якому знаходиться здобувач освіти.

Аналізуючи поняття «критичне мислення», що означає один із видів інтелектуальної діяльності людини та характеризується високим рівнем сприйняття, розуміння, об`єктивності підходу до навколишнього інформаційного поля, нами були виділені наступні критерії до виявлення рівнів розвитку критичного мислення.

1. Соціальність – вміння працювати та співпрацювати в групах, з повагою ставитися до думку та позиції іншого; враховувати інших точки зору; брати участь у прийняття колективних рішень.
2. Аргументація – вміння широко та переконливо аргументувати сласну точку зору, при цьому враховуючи думки інших; наводити переконливі аргументи, які дозволять прийняти зважене рішення; висловлювати свої думки як усну то і письмово.
3. Вміння аналізувати інформацію – виокремлювати потрібну інформацію із всього потоку; бачити сильні та слабкі сторони висловлювань та думок, помилки . які в них допущено.
4. Логічність мислення – побудова логічних умовиводів, оцінка послідовності логічних умовиводів, прийняття обґрунтованих рішень.
5. Самостійність – здатність задавати питання, самостійно формулювати гіпотезу, брати відповідальність за прийняті рішення.
6. Рефлексивність – рівень розвитку рефлексивних вмінь (адекватність самооцінки, самоаналізу, оцінки власних мислиннєвих процесів та поведінки під час індивідуальної чи групової роботи над проблемним завданням).

З огляду на вищезазначене, нами були виділені рівні сформованості критичного мислення, а також пропонуємо розглянути їх характеристику. Всі рівні взаємопов’язані між собою, саме тому кожен наступний рівень витікає з попереднього. Представляємо їх нижче (табл.2.1)

Теоретичні дослідження проблеми розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку, дозволили нам перейти до практичного етапу дослідження. З метою вивчення стану розвитку та рівня сформованості вищезазначеного нами було здійснено педагогічний експеримент на базі Запорізької гімназії №73 та Запорізької загальноосвітньої школи №91 Запорізької міської ради.

Педагогічний експеримент здійснювався протягом 2020-2021 навчального року, включав у себе констатувальний, формувальний та етапи. Тринадцять учнів 2 класів інтенсивної педагогічної корекції (де навчаються діти із затримкою психічного розвитку) Запорізької гімназії №73 склали експериментальну групи, а одинадцять учні 3 класів інтенсивної педагогічної корекції Запорізької загальноосвітньої школи №91 – контрольну. Відповідно на різних етапах дослідно-експериментальноїроботи взяли участь 6вчителівпочатковоїшколи та 24учнідругих та четвертих класівпочатковоїланки.

З метою вивчення стану розвитку критичного мислення в здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку та стану методичного забезпечення його формування застосовувалися такі методи дослідження:

* спостереження – з метою одержання точної і достовірної інформації, яка в свою чергу об’єктивно відображає фактичне використання методів та прийомів, а також їх результативність розвитку критичного мислення у класах, де навчаються діти із затримкою психічного розвитку;

Рівні сформованості критичного мислення

Таблиця 2.1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні | | |
| Високий (В) | Середній (С) | Низький (Н) |
| Проявляє високу ступінь саморегуляції та самостійності в процесі виконання завдань; має високу творчу активність; під час дискусії може переконати опонента у своїй точці зору; рефлексивні вміння розвинені на високому рівні, щоб адекватно себе аналізувати під час різних видів робіт, над проблемним завданням; діяльність є усвідомленою; з легкістю знаходить необхідну інформацію, робить та оцінює логічні умовиводи, послідовність умовиводів, рефлексивно оцінює зміст тексту | Проявляє достатньо високої саморегуляції поведінки та самостійності в процесі виконання завдань; здатен мислити творчо; рефлексивні вміння розвинені; діяльність носить усвідомлений характер в операційно -діяльнісному аспекті; може знаходити інформацію у тому випадку, якщо є до неї інтерес; може робити і оцінювати логічні умовиводи, проте не завжди оцінює їх послідовність; іноді може рефлексивно оцінювати зміст тексту, знаходити головну інформації серед іншої. | Низька ступінь саморегуляції поведінки та самостійності при виконанні завдань; рефлексивні уміння розвинені слабо, має неадекватну самооцінку, невміння оцінити власні дії, знайти помилку у власній мислиннєвій діяльності; діяльність носить характер усвідомлення, проте лише в операційно -діяльнісному аспекті. |

* аналіз методичного забезпечення (підручників та зошитів) – визначити чи дані матеріали включають у себе наявність завдання та вправ на розвиток критичного мислення;
* опитування – отримати необхідно інформацію від учнів та вчителів даних закладів освіти;
* тестування – отримати інформацію з вищезазначеного питання
* обробка інформації;
* системний аналіз.

Таким чином, нами було відвідано 23 уроки шести вчителів 1-4 класів. Запорізької гімназії № 73 та Запорізької загальноосвітньої школи №91.

Під час відвідування уроків, ми ставили перед собою завдання: аналізуючи кожний етап уроку, визначити чи використовують надавачі освітніх послуг на уроках завдання, які б спонукали учнів до мислиннєвої діяльності, розвитку необхідних , вищезазначених, якостей розвитку критичного мислення, також з’ясувати чи простежуються в діях учнів ознаки розвитку критичного мислення. Звертали увагу на те, чи виявляються під час відповіді у здобувачів освіти ознаки критичного мислення і як саме на це реагують педагоги.

Відвідавши уроки в початкових класах, вивчаючи та аналізуючи методики навчання вчителів, прийоми, методи та методичне забезпечення, з’ясували, що цілеспрямованої та безперервної роботи з формування критичного мислення у здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку майже не ведеться. Ми побачили, що вчителі використовують на уроках проблемні ситуації, проте після її повідомлення, частіше всього самостійно надають учням нові знання, не даючи можливості поміркувати. Це означає, що такий спосіб подання нової інформації не дає можливості виконувати мислиннєву діяльність більшій кількості здобувачів освіти, тим паче усім учням.Причиною можемо вважати те, що більш сильніші учні пораються з поставленим завданням та виконують вправи набагато швидше, у той час як середні та слабкі – тільки починають працювати над виконанням завдання. Це стає однією із причин того, що у середній та старшій школі, учні також мають проблеми із критичністю мислення, та використанням даного типу мислення у навчально-пізнавальній діяльності.

Відповідно у більшості здобувачів освіти розвивається репродуктивний тип мислення, оскільки вони не можуть протистояти тиску більшості. Під час наших спостережень навчально-виховного процесу, ми бачили використання деякими надавачами освітніх послуг методів, прийомів та засобів навчання, які мали в своєму змісті елементи, що сприяли формуванню критичного мислення здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку, але вони носили не системний характер.

Розуміючи те, що робота надавача освітніх послуг тісно пов’язана із дотриманням вимог Державного стандарту та Навчальної програми, а також використання під час навчально-виховного процесі методичних засобів навчання, а саме підручників, нами було прийняте рішення, проаналізувати їх із предметів математики, української мови та літературного читання та я досліджую світ. Це ті предмети, на яких учні частіше застосовують мислиннєву діяльність та системність у отриманні знань.

Нами було відзначено у ході аналізу, що навчальна програма містить у собі вимоги та рекомендації, щодо розвитку якостей критичного мислення. Але розвиток критичного мислення спостерігається не на всіх навчальних предметах. З огляду на це, на них відведено недостатнього часу. Найбільше це спостерігається у вимогах навчання учнів 3 класів (ІІ семестр) та 4 класів. Проте є проблема у системі відборі вмінь, повторюваності не спостерігаються.

Також ми аналізували методичні посібники, якими користуються вчителі, для підготовки до уроку, вправи та завдання, які використовуються на уроках, з метою з’ясування наявності апарату, спрямованого на розвиток ознак критичного мислення. У результаті аналізу ми визначили, що посібники містять елементи завдань, які б сприяли розвитку мислення, проте системності таких завдань немає, також навіть ці завдання не всі педагогивикористовують під час навчального процесу та враховують рекомендації, що вказані у них.

Завдяки опитуванню вчителів, ми змогли встановити, що приблизно 78% вищезазначених, знайомі з технологією розвитку критичного мислення, лише поверхнево. Конкретної відповіді на питання, що таке «критичне мислення» ми отримати не змогли, більшість з них може дати лише поверхневе визначення даного поняття та знайомі із технологією критичного мислення, переважно поверхнево, мають проблеми із виокремленням педагогічних умов використання запропонованої технології на уроках у початковій школі. З огляду на це, розуміємо, що більшість педагогів звикли працювати за традиційною системою, та традиційними методами роботи.

Надавачі освітніх послуг, під час бесіди повідомили, що використовують технологію критичного мислення, лише фрагментарно, пояснюючи це тим, що на її використання, на уроці не вистачає часу. Великий відсоток вчителів зазначили, що мають страх перед використанням нових інноваційних технологій, у той час як інші, вважають, що використання традиційних методів та технологій навчання є більш результативним. Приблизно 55% вчителів зазначили, що мають проблеми в опануванні та використанні даної технології.

За результатами опитування вчителів, можемо зробити висновок, що у надавачів освітніх послуг є запит у використанні технології розвитку критичного мислення, але для цього потребують допомоги та більш детального ознайомлення з нею.

Для об’єктивної оцінки рівня розвитку деяких якостей критичного мислення молодших здобувачів освіти, було розроблено низку вимог до завдань, серед яких:

* Добір завдань повинен відповідати віковим особливостям молодших школярів;
* Діагностичні завдання повинні висвітлювати рівень розвитку раніше зазначених якостей критичного мислення.

Із метою дослідження рівня сформованості окремих складових критичного мислення, було обрано методику «Виключення зайвого» Н. Бєлопольської, адаптованої для учнів молодшого шкільного віку (додаток А). Дана методика дозволяє вивчити здібності до узагальнення і абстрагування, уміння виділяти істотні ознаки.

Завданням здобувачів освіти було із серії картинок, на яких зображені різні предмети, виключити зайвий. Також визначити, за якою ознакою узагальнені залишилися слова, чому було виключено зайве, зазначити скільки всього рядів узагальнено по одному поняттю та знайти помилки в рядках, де неможливо виділити тільки одне слово або не можна узагальнити запропоновані слова по одному родовому поняттю. На виконання дається 3 хвилини.

Молодші школярі, у яких даний компонент розвинений на високому рівні, свідчать 10-12 правильних відповідей, що виконали завдання протягом 1,5-2 хвилин, правильно назвавши зайві предмети на всіх картинках, встановили зв’язки між поняттями , правильно пояснивши, чому вони є зайвими.

На середньому рівні, діти, що виконали завдання за 2-2,5 хвилини та 9-7 правильних відповідей.

Низький рівень усвідомленості молодших школярів, відображає невиконання завдання зовсім, у встановлений час, чи виконання завдання більш як за 3 хвилини та менше 5 відповідей.

Для перевірки рівня сформованості компонента «Саморегуляції» в інтелектуальній діяльності молодших школярів, дослідження проводили завдяки виконанню завдання, під час якого дітям пропонувалось протягом 15 хвилин креслити на аркуші в лінію палички та рисочки у певній послідовності. У той час як не можна виходити за лінію полів, правильно дотримуватись переносу рисок і писати не в кожному рядку, а пропускаючи один.

Під час проведення дослідження, ми уважно спостерігали за поведінкою дітей, звертали увагу на їх реакцію на допущені помилки, поведінку під час самоперевірки, а також на характерні особливості накреслених символів.

Високий рівень саморегуляції визначається тоді, коли робота виконана охайно, в повному обсязі, дитина працює зосереджено, помилки майже відсутні ( або відсутні взагалі) і виправлені дитиною.

Середній рівень сформованості – робота виконана більш-менш охайно, обсяг роботи не повний, присутні помилки, можливо є виправлення. Помилки допущені не тільки через неуважність, а й тому, що здобувач освіти не міг запам’ятати потрібну послідовність. У кінці виконання завдання роботу не виправляє, бажання що-небудь виправити і доповнити , щоб поліпшити якість роботи, не проявляє. До результатів роботи байдужий.

Низький рівень –коли мета роботи втрачена досліджуваним ще в її процесі. Припустився великої кількості помилок, у той час як на перевірку роботи часі або не залишалося, або учень не хотів цим займатися. До якості роботи дитина байдужа. Інколи зовсім не розуміла завдання.

З метою перевірки якості розвитку критичного мислення, а саме вміння мислити логічно, нами було обрано тест «Логічне мислення учня». Даний тест допоміг нам дослідити здатність учня до уяви та словесно-логічного мислення, уміння правильно й поширено давати відповіді на запитання, бачити причинно-наслідкові зв’язки, що є складовою основою розвитку критичного мислення. Здобувачам освіти пропонувалося пофантазувати на тему «Що відбудеться, якщо…», у тому числі завдання молодшого школяра включало в себе дати якомога більше повних та оригінальних відповідей на поставлені запитання.

Далі наводимо список запитань, які ми запропонували учням:

* Що відбудеться, якщо дощ буде лити, не припиняючись?
* Що відбудеться, якщо всі тварини почнуть говорити?
* Що відбудеться, якщо всі гори раптом стануть цукровими?
* Що відбудеться, якщо в тебе виростуть крила?
* Що відбудеться, якщо сонце не зайде за обрій?
* Що відбудеться, якщо оживуть всі казкові герої?
* Що відбудеться, якщо люди зможуть читати думки одне одного?

З метою оцінювання відповідей на запитання, ми спиралися на критерії, які зазначені у таблиці 1.1.

Таким чином, високий рівень сформованості логічного мислення, включає в себе діяльність, яка є усвідомленою; учень із легкістю знаходить необхідну інформацію, робить та оцінює логічні умовиводи, послідовність умовиводів, рефлексивно оцінює зміст тексту.

Середній рівень – здатен мислити творчо; діяльність носить усвідомлений характер в операційно -діяльнісному аспекті; може знаходити інформацію у тому випадку, якщо є до неї інтерес; може робити і оцінювати логічні умовиводи, проте не завжди оцінює їх послідовність; іноді може рефлексивно оцінювати зміст тексту, знаходити головну інформації.

На низькому рівні розвитку рефлексивні уміння розвинені слабо, має неадекватну самооцінку, невміння оцінити власні дії, знайти помилку у власній мислиннєвій діяльності; діяльність носить характер усвідомлення, проте лише в операційно -діяльнісному аспекті.

Для виявлення ще одного рівня розвитку критичного мислення, ми провели діагностику критерія «Рефлексивності», з метою дослідження самооцінки здобувачів освіти, використовували «Модифіковану методику Дембо-Рубінштейна». Дітям запропонували бланк, який необхідно заповнити.

Високий рівень характеризується тим, що діти надмірно впевнені в собі і, як правило, надмірно самостійні. Правила товариства для них не писані і тільки вони можуть вирішувати, як вчинити. Дитина із завищеною самооцінкою не потребує навіть у радах батьків і сам знає, як вчинити. Готовий братися за найскладніші завдання, тим самим ризикуючи зазнати невдачі, так як неадекватно оцінив сили.

Такі діти завжди повинні бути першими і їх прагнення похвально, головне не переходити межу. Здобувачу освіти потрібно пояснити, що не всі засоби хороші на шляху до мети.

Середній рівень – адекватна самооцінка дитини, але все ж вона існує. Такі діти комунікабельні, активні і їм подобається вчитися. Складні завдання їх не лякають. Якщо із завданням впоратися не вдалося, вони адекватно сприймати критику і візьмуть до уваги все сказане вчителем.

Низький рівень – учень відмовляється від складних завдань, сумніваючись у власних силах. Дитина свідомо відмовляється від високої оцінки, тому що не впевнений у собі.

Детальніше проаналізуємо отримані результати.

Дивлячись у таблицю 2.2 ми спостерігаємо, що в експериментальному класі низький рівень якості демонструють 7 здобувачі освіти, середній рівень – 4 учнів, а високий – 1 учень. Дивлячись на результати контрольної групи, розуміємо, що результати схожі: високий рівень розвитку якості 2 «узагальнення та абстрагування» мають – 2 учні, середній рівень – 3 учні, а низький – 6 здобувачів освіти.

Таблиця 2.2

Рівень розвитку якості «Узагальнення та абстрагування»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень/група | Експериментальна група | | Контрольна група | |
| Кількість | % | Кількість | % |
| Високий | 1 | 9,0 | 2 | 15,4 |
| Середній | 4 | 35,0 | 3 | 25,5 |
| Низький | 7 | 55,1 | 6 | 50,1 |

2. Рівень сформованості саморегуляції відповідно до завдання з кресленням ліній.

Під час виявлення рівня розвитку саморегуляції здобувачам освіти пропонувалися завдання, під час яких необхідно було показати рівень сформованості регулювання власної діяльності.

Після проведеної діагностики, аналізуючи рівень виконання завдань молодшими школярами, ми з’ясували, що на високому рівні працювало лише 4 особи, які мають змогу знайти у своїй роботі помилки та виправити їх, зосереджено працювати чітко виконуючи завдання поставлене перед ними.

Більша частина учнів – 12 осіб, показали середні показники, що надають нам інформацію про те, що у здобувачів освіти, під час роботи виникали проблеми із запам’ятовуванням послідовності, аналізом даної інформації, знаходженням та виправленням допущених помилок.

Виконання завдання на низькому рівні, спостерігається у 8 молодших школярів. Такий результат характеризується тим, що показують байдужість до виконання завдання, допускає велику кількість помилок та немає можливості та бажання їх виправити (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Рівень сформованості саморегуляції

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень/група | Експериментальна група | Контрольна  група |
| Високий | 15,6% | 20,0% |
| Середній | 50,1% | 50,0% |
| Низький | 25,3% | 30,0% |

Перевіряючи вміння здобувачів освіти мислити логічно, молодшим школярам пропонувалося дати відповіді на низку запитань, встановлюючи причинно-наслідкові та словесно-логічні зв’язки.

Під час діагностики було з’ясовано, що даний критерій розвинений на високому рівні лише в одного учня як в експериментальному, так і в контрольному класі.

Що стосується середнього рівня розвитку, можемо зазначити як 9 здобувачів освіти експериментального класу та 6 – контрольного. Відповідно до цього, на низькому рівні 3 експериментального та 4 контрольного класів (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень\група | Експериментальна група | Контрольна група |
| Високий | 8,4% | 9,9% |
| Середній | 66,6% | 50,1% |
| Низький | 25,0% | 40,0% |

Пропонуємо розглянути загальні статистичні дані розвитку критичного мислення молодших школярів, що наведено у таблиці 2.5

Таблиця 2.5

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень/група | Експериментальна група | Контрольна група |
| Високий | 11,0% | 16,6% |
| Середній | 51,9% | 45,8% |
| Низький | 37,1% | 37,6% |

Отже, з огляду на вищезазначене, бачимо, що рівень сформованості критичного мислення здобувачів освіти обох груп невеликий. Цей факт підтверджується необхідністю цілеспрямованої роботи з розвитку критичного мисленнянормотипових молодших школярів та здобувачів освіти з затримкою психічного розвитку.

**2.2. Педагогічні умови розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

Зміни, що відбуваються в освітньому просторі та віддзеркалюють тенденції розвитку світової освіти, звертають нашу увагу на необхідність переорієнтації освітнього та виховного процесу, з метою забезпечення умов формування здобувача освіти, що готовий для життя у розвиненому демократичному суспільстві. Для життя в ньому необхідними вміннями є здатність і готовність особистості аналізувати отриману інформацію, перевіряти її правильність і доцільність, вміння її переосмислювати, приймати рішення та обґрунтовано захищати власну думку. Важливим аспектом є гнучкість та динамічність мислення, уміння адаптувати власне мислення до мислення інших людей. Насамперед, важливо виховати інтелектуально-творчу та незалежну особистість, яка здатна критично та конструктивно сприймати оточуючий світ і визначати свою роль у ньому.

Це завдання є актуальним на кожному етапі навчання, проте саме початкова ланка є фундаментом формування критичного мислення як пріоритетного напрямку виховання особистості сучасної молодої людини.

Завданням кожного надавача освітніх послуг є стати об’єктом професійної уваги, який допоможе здобувачу освіти з перших кроків у початковій школі бути дотичним до процесу формування її поглядів, переконань, цінностей.

Перед сучасною школою, наразі стоїть велика кількість завдань, а на етапі формування Нової української початкової школи з’явилася гостра проблема, а саме проблема розвитку критичного мислення нормотипових молодших школярів та здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку. Формування критичного мислення не відбувається миттєво, це цілеспрямована довготривала та систематична взаємодія учасників освітнього процесу. Варто пам’ятати, що критичне мислення є результатом співпраці надавачів освітніх послуг та здобувачів освіти. Тож учителеві необхідно пам’ятати, що навчити здобувача освіти мислити критично з першого уроку – неможливо. Важливо розробити, систематизувати та узагальнити педагогічні умови таким чином, щоб під час навчального процесу вони стимулювали мислиннєву діяльність, здатність до критичного аналізу та вміння раціонально приймати рішення під час навчально-виховного процесу.

Для того, щоб оперувати теоретично підтвердженими фактами та створити необхідні педагогічні умови для формування критичного мислення у молодших школярів, пропонуємо розглянути поняття «умова» та «педагогічні умови». Питаннями визначення педагогічних умов у різних аспектах педагогічної науки займалися науковці: Н. Іпполітова, Н. Стеріхова, О. Городиська, Н. Кузьміна, О. Белкін, В. Нестеров, В. Андрєєв тощо.

Аналізуючи різні джерела та словники, ми з’ясували, що поняття «умова» мають різні тлумачення, проте вони схожі між собою. Серед таких визначень у Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що умова – це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність[3].

Також, вивчаючи педагогічні джерела, можемо зазначити, що під умовою частіше за все розуміють фактори, обставини, сукупність заходів, відповідно до яких відбувається ефективний процес функціонування власне педагогічної системи.

У свою чергу, провівши системний аналіз психолого-педагогічної, філософської, методичної та соціологічної літератури, ми можемо розглянути термін «умова» як складову будь-якого процесу, зокрема і процесу формування критичного мислення молодших здобувачів освіти.

Дослідники визначають термін «педагогічна умова» як певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості.

Аналізуючи дослідження таких науковців як А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий, розуміємо, що під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на такі групи:

а) зовнішні: позитивні відносини надавача освітніх послуг і здобувача освіти; об’єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо;

б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості молодших школярів (стан здоров’я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

У свою чергу О. Бражнич, звертає нашу увагу на те, що педагогічні умови є сукупністю об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети[8].

Розглядаючи думку В. Андрєєварозуміємо, що педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей»[8].

Видатні педагоги-дослідники вважають, що педагогічніумови сприяють активізації навчально-виховної діяльності молодших здобувачів освіти та оптимізують навчальну діяльність і забезпечують підвищення ефективності навчання.

Таким чином, робимо висновок, що науковці визначають педагогічні умови як сукупність об’єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об’єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах.

Аналізуючи даний матеріал, ми помітили, що в усіх визначеннях даного поняття співпадає направленість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань. Отже, педагогічні умови визначимо як сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об’єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

У нашому дослідженні вважаємо необхідним вивчення педагогічних умов з метою визначення особливостей формування критичного мислення нормотипових учнів та здобувачів освіти початкової ланки із затримкою психічного розвитку, під час освітнього процесу. Під час аналізу психолого-педагогічних досліджень, що висвітлюють вирішення проблеми вивчення особливостей мисленнєвої діяльності здобувачів освіти початкових класів,дозволяю виокремити актуальні педагогічні умови даного процесу.

Розглянемо деякі умови формування критичного мислення, серед них:

Першою умовою є створення сприятливого психологічного мікроклімату у класі.

Для навчання здобувачів освіти у класі, важливим є створення сприятливого психологічногоклімату. Тобто створити умови для відкритого спілкування та обговорення проблемних питань у межах класного колективу, безпечний простір, комфортне співіснування в класі. Важливо навчити дітей реагувати на позитивні та негативні відгуки надавача освітніх послуг та одноліток, під час відповідей на запитання, поважати власну думку та думку однокласників, стимулювати повагу та взаємодопомогу один одному.

Щоб виконати дану умову надавачу освітніх послуг можна використовувати метод активного слухання, тобто під час роботи, з кожним учасником освітнього процесу, потрібно встановити зоровий контакт, надати можливість вільно рухатися класом і мати змогу без перешкод підходити до кожного здобувача освіти, також важливим є звертатися до дитини на ім’я, посміхатися та дослухатися до кожного тощо. Розташування парт у класі, відповідно до вимог концепції розвитку Нової української школи, повинно сприяти вільному пересуванню учасників освітнього процесу класним простором, з урахуванням відсутності перешкод.

Таким чином, з метою досягнення даних цілей,на уроках можна використовувати метод проблемних ситуації, тобто такий спосіб навчання, що передбачає створення проблемних ситуації перед вивчення нової теми, для того щоб активізувати увагу учнів.Педагоги зазначають, що молодші школярі не завжди схильні вільно розмірковувати надважливими темами, а часто чекають коли вчитель підкаже їм єдину правильну відповідь та наддасть детальну інструкцію до виконання завдання.Лише учні, які застосовують критичне мислення комбінують ідеї різними способами.

Наприклад, можна пропонувати проблемні ситуації на уроці, з метою стимулювання та активізації учнівської уваги та спонукання мислиннєвих операцій.

До другої умови відносимо – створення освітнього середовища, що надає можливість розвиватинезалежне мислення, вміння формулювати та висловлювати власні думки, прагнення та пошук нових знань. До цих умов включаємо:

- процес розвитку свободи мислення та можливість самостійно висловлювати думки, яка спонукає здобувача освіти до формулювання власних думок, вироблення вміння критично ставитися до будь-яких висновків, правилтощо. Починаючи з першого класу дитину необхідно вчитиформулювати власні думки, оціночні судження та переконання. Тому що,мислення може бути критичним лише тоді, коли має індивідуальнийхарактер. Використовуючи в освітньому процесі завдання на розвиток логічного мислення, мизможемо допомогти молодшому школяреві виробитинавички використання досвіду передбачливості можливих наслідків;

- уміння критичного та адекватного ставлення до себе, знаходження власних помилок – є механізмом розвитку таких умінь, як:помічати позитивне і негативне у власних діях, вміння оцінювати себе відповідно дог вимог інших, та до себе.Розуміння власних дій є необхіднимдля формування дисциплінованої поведінки. За допомогоюправильного, адекватного усвідомлення не лише позитивного, а йнегативного в особистій поведінці та діях з’являється критичнеставлення до себе;

Третя умова – урахування вікових та індивідуальних особливостей молодшого шкільного віку.

Для реалізації даної умови необхідно пам’ятати, що під час навчально-виховного процесу важливим є врахування індивідуальних та вікових особливостей молодших здобувачів освіти з затримкою психічного розвитку, з метою максимального розвитку позитивних іподолання негативних індивідуальних особливостей, забезпеченні на ційоснові підвищення якості його навчальної діяльності, всебічного творчогорозвитку особистості.

Ще однією важливою умовою формування в учнів критичного мислення є виділення часу, якого достатньо для обміну думками.

Тобто, коли на уроці здобувачі освіти отримують завдання, їм необхідно надавати достатню кількість часу для його виконання, наприклад, для збору потрібної інформації.

Завданням вчителя є змоделювати процес мислення та підтримувати здобувачів освіти так, щоб демонструючи як мислити критично, у них сформулювати ідею обґрунтованого мислення, заохочувати поважати різні точки зору, ставити під сумніви висновки та знання як свої власні, так і інших, заохочувати до критичної роботи.

Адже критичне мислення допомагає здобувачам освіти усвідомити і набути таких умінь як повага до думки співрозмовника, уміння уважно слухати, уміння і навички викладати матеріал у форміповідомлення.

Також, важливою психолого-педагогічною умовою розвитку критичного мислення є використання надавачем освітніх послуг на уроці запитань різних типів. Використовується з ідеєю того, що просте запам’ятовування будь-якого факту є питанням або метою «низького рівня». На іншому кінці шкали – дії «високого рівня», наприклад, створення нових ідей або виведення нових висновків.

Для того, щоб молодші школярі тримали глибокі знання з матеріалу дітям пропонується серія з шести типів запитань, серед яких: прості (буквальні), уточнюючі, пояснювальні, творчі, оцінювальні та практичні.

До простих або буквальних запитань, відносяться ті запитання, даючи відповідь на які, здобувачам освіти, необхідно пригадати та назвати певні факти або відтворити інформацію, якою вони оволоділи раніше. Дані запитання можна використовувати на уроках, під час бесід, фронтальних опитувань чи бліц-опитуваннях. Де дитині просто потрібно механічно відтворити теоретичний матеріал з певної сфери знань, засвоєних на попередніх уроках.

Уточнюючі запитання використовуються з метою виявлення істинності виражених у них суджень. Здобувачі освіти не завжди сприймають запитання з першого разу, інколи для того, щоб сформулювати думку та правильно відповісти на запитання їм необхідно перепитати, уточнити та зрозуміти для себе смисл діяльності.

До таких запитань ми відносимо («Чи правильно я розумію?», «А що так можна?», «Як саме потрібно зробити»). Для того, щоб допомогти дитині вчитель може почати своє запитання зі слів : «Тож, ти говориш, що…», «Якщо я правильно тебе розумію, то…», «Звичайно я можу помилятися, проти мені здається, що…», ці запитання дають змогу отримати учневі зворотній зв’язок та ще раз уточнити правильність формулювання та висловлення думки.

Також їх можуть використати для того, щоб отримати додаткову інформацію, що не прозвучала при відповіді, уточнити її.

Пояснювальні або інтерпретаційні запитання. Їх пропонують починати з питання «Чому?», для того, щоб мати змогу знайти зв’язки між ідеями, фактами визначеннями та цінностями. Можемо спиратися на такі запитання як: «Чому на вашу думку…?», та «У чому, по-вашому, причина того, що…?».

Творчі запитання. Так ми називаємо ті запитання, в яких використовується частка «б», тобто елемент умовності та прогнозу, тобто дитині дається змога пофантазувати та дещо помріяти.«Що змінилося б у світі, якби…?». Дані запитання заохочують здобувачів освіти до створення нових сценаріїв, наприклад: «Що могли б, на вашу думку, зробитиці двоє персонажів…?» чи: «Яким міг би бути інший шлях долання труднощів, що насспіткали?», «Як працює трактор?», «Звідки взялась електрика?».

Оцінювальні запитання. Задаються запитання з метою оцінки, які потрібні для того, щоб у здобувачів освіти виробились оціночні судження, наприклад, добре чи погано, правильно чи неправильно, відповідно до вироблених учнівських стандартів. Такі запитання пропонують інтегрувати отриману інформацію в особисту систему переконань та вироблення відповідних суджень.

Цей процес розуміння та інтеграції надає процесу навчання особистісний характер, а здобувачу освіти – можливість висловити власну думку та принципи. Такі запитання передбачають оцінку якості набутої інформації або власної поведінки щодо нової інформації.

Практичні запитання спрямовані на встановлення взаємозв’язку між теорією та практикою, тобто коли знання підкріплюються практичним перенесенням на власний життєвий досвід. Можемо використовувати запитання даного типу: «А як би ви вчинили на місці героя?» Такі запитання дають учням можливість розв’язувати або далі досліджувати проблемні ситуації, що містяться в текстах для читання або під часнавчання.

Таким чином, розуміємо, що процес стимулювання здобувачів освіти, є важливою складовою освітнього процесу, за його допомогою в учнів розвиваються мисленнєві операції, до яких відносимо: аналіз, синтез, порівняння, оцінювання та пошук відповідей на запитання даного типу.

Ще однією важливою умовою, на яку ми звертаємо увагу, є системне застосування методів та прийомів розвитку критичного мислення.

Актуальність системного застосування методів та прийомів розвитку критичного мислення доведена роботами багатьох науковців. Воно передбачає вирішення проблемних ситуацій, завдань. Дана методика полягає у розвитку в дитини уміння бачити поставлену вчителем проблему, сформулювати її, визначити шляхи розв’язання та розв’язати її ефективними прийомами, під час роботи над проблемним завданням.

Слід пам’ятати, що формування цієї умови відбувається поступово, кожна дитина працює у власному темпі, під час цього процесу вчаться аналізувати, узагальнювати, систематизувати та конкретизувати явища, події, поняття тощо.

Для того, щоб використовувати під час навчально-виховного процесу метод проблемних ситуацій, необхідно доречно використовувати дидактичні матеріали, за допомогою яких здобувачі освіти вони знайомляться із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення.

Важливо, щоб на уроці була встановлена взаємодія між надавачем освітніх послуг та здобувачем освіти, адже це є запорукою встановлення діалогічних взаємостосунків під час вирішення проблемних ситуацій. Адже важливим є не тільки вміння вчителя створювати проблемну ситуацію, але й здатність організувати обговорення і розв’язання її молодшими школярами. Цю методику можна використовувати на різни етапах уроку, тому що проблемне завдання активізує мислиннєвий процес, під час розгляду суперечностей, а розв’язання її спонукає до застосування не лише отриманих, а й нових знань.

На уроці здобувач освіти повинен міркувати, шукати логічні зв’язки та доводити власні твердження.

Однією знайважливіших особливостей критичного мислення є те, що воносприяє аналізу і конструюванню міркувань, отриманню нових знань та вміннюформувати висновки в загальному контексті дослідження.

Для того, щоб спонукати в учнів процес розвитку критичного мислення, необхідно пам’ятати, про вікові особливості, а саме, що у цьому віці вони дуже допитливі, саме використання цих особливостей стане пусковим механізмом для його розвитку. Адже дитина по своїй природі – дослідник, яка прикладає велику кількість зусиль, щоб знайти відповіді на власні запитання, пізнати світ та додати до свого «багажа» нові знання.

Тому вчителеві при роботі з ними важливо ставити запитання, які пов’язані з їх запитами, наприклад, про оточуючий світ, знаходити варіанти та можливості заохотити, ставити експерименти і пояснювати їх, вчити ставити смілими запитання з метою мотивації до пізнання та пошуку.

Також для того, щоб спонукати молодшого школяра на уроці, слід пам’ятати, що кожна дитина індивідуальна у власному темпі мисленні, тому потребує допомоги та слів уточнення, якщо це необхідно для повноцінного розкриття запитання. Не потрібно, почувши неправильну відповідь поспішати надавачу освітніх послуг, правильно відповідати замість здобувача освіти, краще спонукати учня подумати краще.

З метою реалізації вищезазначеного важливим є впровадження технології розвитку критичного мислення у навчально-виховний процес, дану технологію ми детально розглянули у параграфі 1.4.

Для того, щоб започаткувати використання технології критичного мислення в освітньому просторі початкової ланки, необхідно пам’ятати, що це хоча і складний, проте досить цікавий процес оволодіння знаннями та уміннями, який ставить перед надавачем освітніх послуг завдання ґрунтовної підготовки та довготривалого проектування.

Під час використання технології розвитку критичного мислення, у здобувачів освіти формується:

* вміння вільно міркувати;
* аналізувати та сприймати різноманітні думки та ідеї;
* уміння співпрацювати;
* прагнення пізнавати та отримувати нові знання, протягом усього життя;
* вміння приймати виважені рішення;
* нестандартно та критично мислити.

У свою чергу надавачу освітніх послуг, надає можливість:

* активізувати мислення молодших школярів протягом освітнього процесу;
* доцільно та правильно формулювати цілі навчання;
* залучати учнів до дискусії та плідної роботи;
* стимулювати навчально-пізнавальну діяльність;
* мотивувати здобувачів освіти до навчання;
* вчити розкривати різні точки зору, при висловленні думок учнів;
* допомагати молодшим школярам формулювати та ставити власні запитання;
* заохочувати до самовираження;
* забезпечити можливість обробки різних джерел інформації;
* розвивати навички логічного та обґрунтованого мислення;
* заохочувати прояви критичного мислення під час освітнього процесу.

Завданням процесу формування розвитку критичного мислення є формування пізнавального процесу, через розвиток внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання, підтримки пізнавальної активності молодших здобувачів освіти, а також стимулювання їх до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом, яке є підґрунтям до формування аналітичних суджень.

Для того, щоб розкрити можливість використання технологію розвитку критичного мислення, пропонуємо переглянути орієнтовні вправи, які можна використовувати на уроках у початковій школі (додаток Б).

Вправи добиралися таким чином, щоб у процесі їх використання формувалися усі раніше зазначені ознаки та якості критичного мислення. Дані вправи можна використовувати на різних етапах уроку, вони є монофункціональними та сприяють розвитку критичного мислення.

Слід пам’ятати, що для досягнення результатів, вправи необхідно використовувати систематично та усвідомлено підходити до їх вибору, щоб спонукати дітей до мислиннєвої діяльності, а не вчити механічному відтворенню її. Прикладання зусиль вчителя спонукатиме в здобувачів освіти початкових класів зростання інтересу до навчання, бажання глибше осмислити нову інформацію та вчитися оперувати нею, під час вирішенні проблем та відповідей на запитання.

Підсумовуючи вищезазначене, розуміємо, що розвиток критичного мислення є складним процесом, але дуже важливим етапом у особистісному розвитку дитини. Тому що включає в себе аспекти, необхідні для всебічного розвитку.

З новими вимогами, які висуває до нас суспільство, ми можемо ознайомитися аналізуючи концепцію «Нової української школи», у якій зазначено необхідність уваги розвитку критичного мислення саме здобувачів освіти початкової ланки. Бо початкова школа – це фундаментальні знання, формування комунікативної компетентності та комплекс умінь та навичок, які отримує дитина переступаючи поріг школи, і саме від цього буде залежати її подальший розвиток.

Звичайно перспективу її розв’язання можна вбачати у тому, як учасники освітнього процесу будуть використовувати методи та прийоми розвитку критичного мислення, під час навчально-виховного процесу, і звичайно, доцільність їх використання.

**2.3. Результати дослідно-експериментального дослідження**

Для цілісності та об’єктивності формувального етапу експерименту, ми, перш ніж впроваджувати визначені нами педагогічні умови, ознайомили надавачів освітніх послуг із ними. У дослідно-експериментальній роботі брали участь два надавача освітніх послуг початкових класів та 14 молодших здобувачів освіти, а саме: 7 молодших школярів 3 класу та 7 молодших школярів 4 класу Запорізької гімназії №73 Запорізької міської ради (де навчаються учні із затримкою психічного розвитку).

Відвідуючи уроки та проводячи співбесіди з класними керівниками даних класів, ми помітили, що при застосуванні вправ та завдань технології розвитку критичного мислення, вони змогли досягти напочатку поставленої цілі – стимулювати пізнавальний інтерес учнів та зацікавити їх під час освітнього процесу.

Однією з проблем, яка постала перед надавачами освітніх послуг, було – виконання типових завдань, але через використання раніше незнайомих прийомів. Серед таких прийомів: «глечик роздумів», сенкан, дискусія, диспут, кубування, кероване читання з передбаченням, взаємні запитання тощо.

Ще одна з помічених проблем, під час використання даної технології – невміння здобувачів освіти співпрацювати та поважати думку один одного, одні намагалися висловити власну думку через викрикування, перебивання один одного, інші – не встигали зрозуміти суть вправи та просто чекали не відповідь більш активних однокласників.

Під час проведення заключного етапу уроку та рефлексії молодшим школярам було важно висловити свої почуття, причиною цього може виступати вікові та індивідуальні особливості учасників освітнього процесу. Раніше зазначена поведінка повторилася і під час рефлексії, учні заважали та не давали один одному сформулювати та висловити власне ставлення та думку.

Із позитивних моментів помічено, що здобувачам освіти було цікаво виконувати дібрані завдання, адже вони активно та з ентузіазмом включалися у роботу. Це прослідковувалося у активному внесенні власних пропозицій у хід виконання завдань, виконували дослідницьку діяльність у пошуку способів вирішення проблемних ситуацій та вправ, висловлювали думки та міркування один одному.

Здобувачам освіти було цікаво отримувати проблемні запитання та шукати відповіді на них, проте складність була в усвідомленні ними того, що відповіді на поставлені запитання, вони отримають не одразу, а вже ближче до кінця уроку. Прийом «глечик роздумів» спонукав молодших школярів для проявлення великої кількості різних емоцій, тому всі відповіді на запитання поділялися на правильні та неправильні.

Для того, щоб не знизити мотивацію до роботи на уроці, під час дослідно-експериментальної роботи всі ідеї та думки, які відтворювали здобувачі освіти бралися до уваги, це зацікавило та стимулювало пізнавальну активність учнів. Після аналізу всіх відповідей, половину за неактуальністю відкинули самі здобувачі освіти.

Робота над прийомом «сенкан» одразу була сприйнята учнями із захопленням та викликала багато позитивних емоцій. Під час якої молодші школярі змогли проявити свої творчі здібності та співпрацювати з однокласниками.

Під час розбору проблемних ситуацій, діти активно працювали з прийомами диспуту та дискусії, вчилися формулювати та аргументувати свої думки, висловлювати особистісне ставлення до поданого питання, змогли розкрити свій творчий потенціал, доцільно використовували уміння та навички роботи з різними джерелами інформації та організовувати власну діяльність.

Таким чином, прослідковуючи динаміку, яка відбулася після застосування на уроках прийомів технології критичного мислення, робимо висновок, що вона покращилась та мала успіх.

Під час їх використання здобувачі освіти показали себе активними, творчими, з натхненням та цікавістю виконували завдання, співпрацювали та досягли успіху при роботі у групах та командах. За цей час вони отримали удосконалювали вміння працювати з великою кількістю інформації та отримали способи для її ефективної обробки. Активність та ефективність роботи на уроці – збільшилася.

Використовуючи вищезазначені прийоми, вчителі знайомили дітей та вчили працювати з інформацією різними способами, застосовувати набуті вміння безпосередньо у власному життєвому досвіді та вирішенні складних та проблемних питань.

Для об’єктивної перевірки результативності впливу педагогічних умов, під час формувального етапу, нами проведено повторне дослідження, з метою діагностування динаміки рівня розвитку критичного мислення у здобувачів освіти молодшого віку з затримкою психічного розвитку. Під час неї ми використовували такі ж методики діагностики, що і на контрольному етапі.

Рівень розвитку якості «Узагальнення та абстрагування»

Після реалізації формувального етапу проводилася повторна діагностика рівня сформованості якості «узагальнення та абстрагування», дані результати представлені у таблиці 2.6.

Аналізуючи дані таблиці ми спостерігаємо, що на констатувальному етапі, як і на експериментальному, переважали середній та низький рівні розвитку даної якості, у той час як високогорівня майже не було (9% та 15,4%). Після проведення формувального етапу, ми бачимо як у здобувачів освіти експериментальної групи показники значно збільшилися. У свою чергу, показники низького рівня значно зменшилися до 17,55 %. У той час як у середньому та високому рівні показники збільшилися до 35 % та 26,5%. Аналізуючи дані результати, ми бачимо, що рівень даної якості значно збільшився після проведення формувального етапу експерименту, та можемо помітити, що результати контрольної групи значних змін не зазнали.

Таблиця 2.6

Рівень розвитку якості «Узагальнення та абстрагування»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень/  група | Експериментальна група | | Контрольна група | |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Високий | 9,0% | 26,5% | 15,4% | 20,0% |
| Середній | 35,0% | 55,95% | 25,5% | 35,5% |
| Низький | 55,1% | 17,55% | 50,1% | 44,5% |

Таким чином, аналізуючи дані результати розвитку якості «Узагальнення та абстрагування», зазначаємо, що робота з розвитку критичного мислення була ефективною у здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку, оскільки прослідковуємо позитивну динаміку розвитку цієї якості.

Якість «Саморегуляція»

Представляємо порівняльну таблицю 2.7, у якій зазначено рівень розвитку вищезазначеної якості критичного мислення.

Таблиця 2.7

Динаміка рівня розвитку якості критичного мислення «Саморегуляція»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень/  група | Експериментальна група | | Контрольна група | |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Високий | 15,6% | 34,7% | 20,0% | 11,0% |
| Середній | 50,1% | 57,3% | 50,0% | 59,0% |
| Низький | 25,3% | 8,0% | 30,0% | 30,0% |

Аналізуючи вищезазначену таблицю, розуміємо, що за відсотковими даними в експериментальному класі відбулася позитивна динаміка рівня розвитку якості «Саморегуляція».

Отримані результати дослідження показали, низький рівень розвитку якості значно знизився у молодших школярів з 25,3% до 8%, протилежно до цього збільшилася кількість здобувачів освіти, що показали високий рівень розвитку якості критичного мислення (з 15,5% по 34,7%), бачимо позитивну динаміку, тож робимо висновок, що показники рівня розвитку якості критичного мислення збільшився, після проведення формувального етапу експерименту.

У контрольній групі, ми теж спостерігаємо позитивні зміни, хоча вони значно меншу, ніж ті, що відбулися в експериментальній групі.

Пропонуємо розглянути якість «Логічне мислення».

Для того, щоб прослідкувати, які зміни відбулися на формувальному етапі експерименту, звертаємо вашу увагу надинаміку розвитку вищезазначеної якості у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень/  група | Експериментальна група | | Контрольна група | |
| До експерименту | Після експерименту | До експерименту | Після експерименту |
| Високий | 8,4% | 32,4% | 9,9% | 19,9% |
| Середній | 66,6% | 66,6% | 50,1% | 60,1% |
| Низький | 25,0% | 1,0% | 40,0% | 20,0% |

Таким чином, аналізуючи дані таблиці динаміки розвитку логічного мислення у здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку, бачимо, що низький рівень розвитку якості, під час проведення формувального етапу експерименту, значно зменшився (з 25% до 1%), у свою чергу позитивної динаміки набув високий рівень, до проведення експерименту результати були 8,4%, а на кінець – 32.4%. Дивлячись на результати діагностики контрольної групи, зазначаємо, що позитивні зміни відбулися, проте на відміну від експериментальної групи – не такі помітні.

З огляду на все, що зазначено вище, ми можемо зазначити вихідні результати рівня розвитку критичного мислення здобувачів освіти молодшого шкільного віку експериментального та контрольного класів. Результати остаточного рівня розвитку критичного мислення учнів початкових класів констатувального та формувального етапів експерименту, представляємо у зведеній таблиці 2.9.

Таким чином, ми бачимо, що в експериментальному класі значно збільшилися показники високого рівня, з 11% зросли до 32%, у той час як динаміка спостерігається і в середньому рівні розвитку якості критичного мислення, а саме показники були 51,9%, а стали 62,4, у той час як показники низького рівня зменшилися одразу у кілька разів, тобто з 37,1% до 5,6%. У свою чергу у контрольному класі, зазначаємо, що високий рівень не має жодних змін, середній рівень розвитку якості критичного мислення здобувачів освіти має незначні зміни як і низький рівень. Значної динаміки не спостерігається.

Таблиця 2.9

Зведена таблиця динамічного розвитку якостей критичного мислення молодших здобувачів освіти

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівень/група | Експериментальна група | | | Контрольна група | |
| До експерименту | Після експерименту | | До експерименту | Після експерименту |
| Високий | 11,0% | | 32,0% | 16,6% | 16,6% |
| Середній | 51,9% | | 62,4% | 45,8% | 55,8% |
| Низький | 37,1% | | 5,6% | 37,6% | 27,6% |

Підсумовуючи все вищезазначене, можемо зробити висновок, що розглядаючи педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку та підтвердження їх на формувальному етапі експерименту, бачимо позитивну динаміку, яка відбулася завдяки систематичному використанню, під час освітнього процесу прийомів, методів, вправ та завдань на розвиток критичного мислення.

Підтверджуємо, що формування критичного мислення в молодших школярів є важливим аспектом діяльності надавача освітніх послуг, оскільки допомагає сформувати та розвинути особистість, яка здатна до аналізу та процесу осмислення нової інформації, її адекватної оцінки та критичного ставлення до неї, особу, яка прикладає зусилля для того, щоб отримати бажаний результат, вміє формулювати та висловлювати думку, здатна до аргументації та участі в дискусіях та вирішеннях проблемних ситуацій та прийнятті правильних рішень.

**ВИСНОВКИ**

Критичне мислення – це особливий вид мислиннєвої діяльності, який дає змогу людині приймати обдумані рішення відповідно до запропонованої тачки зору чи поведінки.

Під критичним мисленням молодших здобувачів освіти розуміється самостійність, вміння використовувати творчі здібності під час освітнього процесу, аналізувати інформацію, яка поступає із різних джерел та відсортовувати її. Ми виділяємо такі ознаки критичного мислення:незалежність мислення;опосередкованість самостійних суджень;критичність по відношенню до себе;вміння знаходити помилки та адекватно до них ставитися;бажання знайти найкращі варіанти розв’язання будь-яких проблемних ситуацій та навчальних задач;адекватно оцінювати свої можливості при роботі в команді, спілкуватися та взаємодіяти з іншими.

Для здобувачів освіти молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є важливим розвиток критичного мислення, оскільки воно є фундаментом для нормального функціонування мисленнєвого процесу та розвитку.

Аналіз проведеного дослідження організації освітнього процесу та проведення уроків, допоміг нам діагностувати у молодших школярів недостатній рівень розвитку критичного мислення. Оскільки ми з’ясували, що дітям недоступні такі мислиннєві операції та навички як: здатність самостійно знаходити інформацію користуючись різними джерелами, абстрагування, здатність до умовиводів, порівнянню суджень тощо. Відповідно до цього та аналізу різних наукових праць та досліджень, нами було зазначено, що формувати критичне мислення у дітей, необхідно з моменту їх вступу до школи, тобто у молодшому шкільному віці.

Для підтвердження теоретичної бази магістерської роботи нами було організовано та проведено педагогічний експеримент, який здійснювався протягом 2020-2021 навчального року, включав у себе констатувальний, формувальний та контрольний етапи. Тринадцять учнів 2 класів інтенсивної педагогічної корекції (де навчаються діти із затримкою психічного розвитку) Запорізької гімназії №73 склали експериментальну групи, а одинадцять учні 3 класів інтенсивної педагогічної корекції Запорізької загальноосвітньої школи №91 – контрольну.

Відповідно на різних етапах дослідно-експериментальної роботи взяли участь 6 вчителів початкової школи та 24 учні других та четвертих класів початкової ланки.

Нами було проаналізовано велику кількість психолого-педагогічної літератури та досліджень, що вивчали проблему формування критичного мислення нормотипових молодших школярів та здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку. Ці знання дають нам змогу стверджувати, що процес формування критичного мислення безпосередньо пов’язаний із розвитком головних його якостей: узагальнення та абстрагування, саморегуляція, логічність мислення.

Таким чином, ми визначили та експериментально перевірили педагогічні умови, що допоможуть сприянню критичного мислення молодших здобувачів освіти:

1. створення сприятливого мікроклімату в освітньому середовищі;
2. створення освітнього середовища, що надає можливість розвивати незалежне мислення, вміння формулювати та висловлювати власні думки, прагнення до пошуку нових знань;
3. урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів під час навчально-виховного процесу;
4. використання надавачем освітніх послуг різних типів запитань.

Проводивши дослідження, нам вдалося з’ясувати та практично підтвердити, що дібрані завдання та вправи на розвиток критичного мислення нормотипових дітей та здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку, спонукають учнів до застосування нових знань, спираючись на раніше засвоєний матеріал та власний життєвий досвід; сприяє розвитку вмінь приймати обдумані та самостійні рішення самостійно; вчить взаємодіяти з оточуючими та шукати шляхи адекватного вирішення конфліктних ситуацій; працювати з рідними джерелами інформації, сортувати її та виокремлювати лише необхідну; критично мислити та застосовувати творчі здібності під час роботи, прагнути пізнавати світ та дізнаватися щось нове, і найголовніше – прививає бажання вчитися.

Ми спостерігали за тим, як під час використання методів та прийомів критичного мислення, діти на уроках із задоволенням вирішували складні та проблемні ситуації, вчилися бачити поставлену надавачем освітніх послуг проблему, усвідомлювати її, формулювати та шукати шляхи вирішення даної ситуації. Відповідно завдяки цій діяльності молодші школярі вчилися аналізувати факти, конкретизувати поняття та узагальнювати явища і все це відповідно до індивідуального темпу навчання.

Під час контрольного етапу експерименту ми експертно оцінили розвиток критичного мислення експериментальної та контрольної груп. Простежили, що в експериментальному класі показники низького рівня розвитку якостей критичного мислення знизилися з 37,1% до 5,6%. У свою чергу, у контрольному класі показник знизився з 37,6% до 27,6%. Зміни в динаміці середнього рівня відбулися з 51,9% на початку, та 62,4% наприкінці, а у контрольній групі – 45,8% до експерименту, та 55,8%, після нього. Що стосується змін високого рівня розвитку якостей критичного мислення здобувачів освіти у експериментальній групі – то, бачимо значний скачок у підвищенні рівняпоказників, які були до експерименту 11,0%, та вже після нього – 32,0%, збільшився в кілька разів, у той час як у контрольній групі кількість показників високого рівня не змінилася зовсім.

З огляду на все вище сказане, результати нашого дослідження дають змогу зробити висновок, що педагогічні умови, методичні матеріали, що були розроблені з метою розвитку критичного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку, під час експериментальної програми забезпечили ефективний розвиток даної якості мислення. Тож, можемо вважати результати дослідження підтвердженими, а відповідно мету поставлену на початку роботи – досягненою.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Авершин А. О., Яковенко Т. В. Формування критичного мислення у студентівінженерно-педагогічних ВНЗ. *Проблемиінженерно-педагогічноїосвіти*: зб. наук. праць. 2009. № 24-25. С. 134-145.
2. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития : Казань : Центр инновационныхтехнологий, 2000. 608 с.
3. Апресян Р. Г. Этика: энциклопедический словарь : Москва: Гардарики, 2002. С. 178
4. Астахова Л. В., Харлампьева Т. В. Критическое мышление как средствообеспечения информационно-психологической безопасности личности : монография / за заг. наук. ред. Л. В. Астаховой. Москва : РАН, 2012. 136 с.
5. Бєлкіна О. В. Проблема розвитку критичного мисленнямолодшихшколярів у сучаснійшколі.*Теорія і практика* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2003. №6. С.71-78.
6. Білецька Л. С. Критичнемисленнямолодшихшколярів як психолого-педагогічний феномен.*Молодь і ринок*. 2019. № 9. С. 176
7. Бондар Ю. В. Використанняінтерактивнихтехнологій в освітньомупроцесіпочатковоїшколи. *Соціально-освітнідомінантипрофесійноїпідготовкифахівцівсоціальноїсфери та інклюзивноїосвіти*:зб. наук. статей Бердянськ, 2019. С. 229-233.
8. Бражнич О. Г. Педагогічніумовидиференційованогонавчанняучнівзагальноосвітньоїшколи :дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. КривийРіг, 2001. 238 с.
9. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления: материалы семинаров по проекту «Развитие критического мышления через чтение и письмо».Москва : ИОО, 2000. 360 с.
10. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. Москва : ИОО, 2000. 96 с.
11. Войтко В. В. Психолого-педагогічнийсупровіддітей з затримкоюпсихічногорозвитку : навч. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
12. Вайнштейн М. Критичнемислення як основа демократичного навчання. *Рідна школа*. 2001. № 4. С. 11-14.
13. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. Критичнемислення: як цьомунавчати :навч.-метод. посіб. Харків : Книгоспілка, 2017. 190 с.
14. Дети с задержкой психического развития :монографія / за заг. наук. ред. Т. А. Власової, В. І. Лубовського, Н. А. Ципиной : Москва :1984. 256 с.
15. Державний стандарт початковоїосвіти. *Учитель початковоїшколи.* 2018. № 4 (вкладка). С. 1-16.
16. Дьюї Д. Психологія і педагогікамислення. Вінниця :Лабіринт, 2016. 192 с.
17. Елисеева В. В. Психологические особенности младшего школьного возраста. *Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики* : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 25 дек. 2016 г.). Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016.№ 4. С. 252-254.
18. Жиенбаева Н. Б. Психологические особенности развития личности в младшем школьном возрасте.*Молодой ученый*. 2018. № 11 (197). С. 116-119.
19. Защиринская О. В. Психология детей с задержкой психического развития : уч. пос. :Хрестоматия. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 168 с.
20. ЗаирБек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: учеб. пос. 2-е изд. Москва : Просвещение, 2011. 223 с.
21. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивнітехнологіїнавчання : метод. посіб. Київ : АПН, 2002. 135 с.
22. Каменева І. Л. Активізаціярозумовоїдіяльностіучнівзасобамистратегіїрозвитку критичного мислення. *Моя методика. Початковенавчання*. 2009. № 13 (197). С. 4-13.
23. Карпенко О. Д. *Сутністьпоняття «критичнемислення» та йогоісторіогенез*. 2020. Вип. 77. С. 108-112.
24. Києнко-Романюк Л. В. Розвиток критичного мислення в учнів :теорія і практика. *Рідна школа.* 2016. № 7. С. 13-15.
25. Кірпата Н. Емпіричні й теоретичніметодинавчання як засіброзвитку критичного мислення. *Рідна школа.* 2001. № 4. С. 16-18.
26. Клустер Д. Что такое критическое мышление. *Русский язык*. 2002. № 29. С. 3-8.
27. Ковальова В. І. Формуваннятворчих та пізнавальнихздібностейучнів з використаннятехнологіїрозвитку критичного мислення (компетентісноорієнтованаосвіта). *Початковенавчання та виховання*. 2009. № 16-18. С. 12-16.
28. Ковальчук В. І. Інноваційніпідходи до організаціїнавчальногопроцесу. Київ :Шкільнийсвіт, 2011. 128 с.
29. Ковтун Г. М. Критичнемислення як засібформування та розвиткутворчихздібностеймолодшихшколярів. *Тема.* 2014. № 3/4. С. 22-23.
30. Козир М. В. Розвиток критичного мислення у форматіінформаційноїпедагогіки. *Педагогічнаосвіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2017. № 28. С. 49-53.
31. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы : уч. пособ. 3-е изд. Минск : Амалфея, 2008. 368 с.
32. Кочерга О. В. Взаємозв’язокмислення, почуттів та уяви у розвиткукритичностілюдини : автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 / Ін-т психологіїім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 16 с.
33. Ланда Л. Вміннядумати. Як цьомунавчити? Харків :Книгоспілка, 2015. 64 с.
34. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности. Москва : Просвещение, 1968. 218 с.
35. Максименко С. Д. Загальнапсихологія :підруч. для студ. вищ. навч. закладів /за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Форум, 2000. 706 с.
36. Матоніна Р. Д. Розвиток критичного мисленняучнівпочатковихкласів. Харків : Основа, 2013. 175 с.
37. Минина Л. А, Кононова Р. Н., Подчезерцева Л. Я. *Журнал издается на основании Положения о школьном педагогическом научно-методическом журнале*. 2007. № 1. С. 15-18.
38. Мельникова Н. Груповіформироботи як засіброзвиткумислення та підвищенняефективностінавчанняучнів. *Початкова освіта.* 2013. № 4. С. 3-7.
39. Мерзлякова О. Критичнемислення: засобиоцінювання й цілеспрямованогорозвитку. *Психолог*. 2017. С. 96.
40. Мухина В. С. Возрастная психология 4-е изд. Москва :Academia, 1999. 456 с.
41. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учеб-метод. пособ.Санкт-Петербург. : КАРО, 2009.144 с.
42. Нова українська школа: порадник для вчителя / підзаг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ Видавничийдім «Плеяди», 2017. 206 с.
43. Новиченко О. З досвідувикористанняінтерактивнихметодів. *Початкова освіта*. 2007. № 41. С.4-5.
44. Нестерчук Г. В. Развитие критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. *ВісникЧернігівськогонаціональногопедагогічногоуніверситету*. Серія :*Педагогічні науки*. 2017. Вип. 148. С. 96-98.
45. Нечепельська Н. В. Формування критичного мислення. *Педагогічнамайстерня* : наук.-метод. журнал. 2011. № 5. С. 2-8.
46. Покроєва Л. Ю. Сучасний урок: традиційні та інноваційніпідходи. *Директор школи.* 2015. № 4. С. 4-14.
47. Пометун О. І. Критичнемислення як педагогічний феномен. *Українськийпедагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98.
48. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Біда О. А. Застосуванняінтерактивнихтехнологій у навчаннімолодшихшколярів : метод. посіб. для вчителівпоч. школи. Тернопіль :Навчальна книга «Богдан», 2011. 304 с.
49. Присяжнюк С. С. Розвиток критичного мисленняучнів. *Завуч : наук.-метод. журнал.* 2014. № 5-6 (125-126). С. 22-25.
50. Путівник з розвитку критичного мислення в учнівпочатковоїшколи : метод. посіб. для вчителів / за заг. наук. ред. О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.
51. Попков В. А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. Москва : Издательство МГУ, 2001. 168 с.
52. Савченко О. Я. Дидактика початковоїосвіти :підруч. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
53. Савченко О. Я. Ровитокпізнавальноїсамостійностімолодшихшколярів. Київ : Рад. школа, 1982. 152 с.
54. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус. *Вестник Московского университета.Серия 7. Философия*. 2003. № 6. С. 97-110.
55. Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч. Розвиток критичного мислення в навчаннірізнихпредметів: навч.посіб. Київ : Інтелект, 2015. 76 с.
56. В. Терно С. О. Методика розвитку критичного мисленняшколярів у процесінавчанняісторії. Запоріжжя : ЗНУ, 2012. 70 с.
57. Терно С. О. Теоріярозвитку критичного мислення (на прикладінавчанняісторії) :посіб. для вчителя. Запоріжжя : ЗНУ, 2011. 105 с.
58. Терно С. О. *Критичнемислення – середньовічнавідсталість?* : наук. працііст. факультету Запорізькогонаціональногоуніверситету. 2013. Вип. 37. С. 301-306.
59. Технологіїрозвитку критичного мисленняучнів / за наук. ред. О. І.  Пометун. Київ :Видавництво «Плеяди», 2008. 220 с.
60. Тягло О. В. Критичнемислення – сучаснаосвітняінновація. *ВісникХарківськогонаціональногоуніверситетувнутрішніх справ*. Харків : Основа, 2008. Спец. вип. С. 29-35.
61. Тягло А. В. Критичнемислення на основілогіки. Харьків : АССА, 2016. 210 с.
62. Філь В. Особливості критичного мисленнямолодшихшколярів. Київ : Основа, 2014. 407 с.
63. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
64. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковійшколі. Тернопіль :Мандрівець, 2012. 312 с.
65. Чаплак Я. Психологічнийвплив у науковійпсихології. Філософія, соціологія, психологія :зб. наук. праць. 2011.Вип. 16 Ч.2. С. 132-145.
66. Чаплак Я. В. Роль критичного мислення у творчихпошуках «внутрішнього камертона душі» особистості.*Філософія, соціологія, психологія*: зб. наук. праць. 2011. Вип.16. Ч.1. С. 136-147.
67. Чуба О. Формування критичного мисленняяк психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти.*2013. № 3. С. 202-208.
68. Шимон Л. П. Розвиток критичного мисленняучнівпочатковихкласів. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка.* 2009. № 44. С. 1-3.
69. Шквир О. Критичнемисленнямолодшихшколярів: сутність і особливості. *Молодь і ринок*. 2019. № 4. С. 27-33.
70. Шпічко Ю. О. Синквейн як прийомтехнологіїрозвитку критичного мислення. *Педагогічнамайстерня*. 2015. № 1. Січень. С. 25-28.
71. Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех : пер. с англ. Минск : Попурри, 2000. 368 с.
72. Ярош Г. О., Седова Н. Сучасний урок у початковійшколі. 33 уроки з використаннямтехнологіїрозвитку критичного мислення. Харків : Основа, 2015. 240 с.
73. Dewey John. How we think. Lexington, Montclair. 1910, Р. 9.
74. Lipman M.Critical thinking - what can it be? Boston, Montclair. 1995. P. 145-152.
75. Hickey M. Reading and social studies: The critical connection.*Social Education*№ 54. 1990. P.175-179.
76. Fisher A. Critical Thinking. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 294 р.

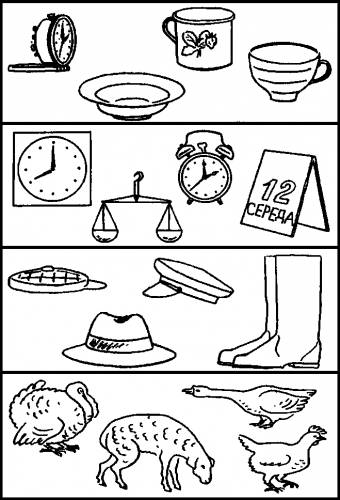
**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

У методиці дітям пропонується серія картинок (мал. 1), на яких представлені різні предмети, у супроводі наступної інструкції:

«На кожній з цих картинок один з чотирьох зображених на ній предметів є зайвим. Уважно подивіться на картинки і визначте, який предмет і чому є він зайвим».

На вирішення завдання відводиться 3 хвилини.



*Мал. 1. Зображення до методики "Що тут зайве?".*

**Оцінка результатів**

10 балів – дитина вирішила поставлене перед нею завдання за час, менший ніж 1 хв, назвавши зайві предмети на всіх картинках і правильно пояснивши, чому вони є зайвими.

8-9 балів – дитина правильно вирішила задачу за час від 1 хв до 1,5 хв.

6-7 балів – дитина впоралася із завданням за час від 1,5 до 2,0 хв.

4-5 балів – дитина вирішила задачу за час від 2,0 до 2,5 хв.

2-3 бали – дитина вирішила задачу за час від 2,5 хв до 3 хв.

0-1 бал – дитина за 3 хв не впоралася із завданням.

**Висновки про рівень розвитку**

10 балів – дуже високий.

8-9 балів – високий.

4-7 балів – середній.

2-3 бала – низький.

0-1 бал – дуже низький.

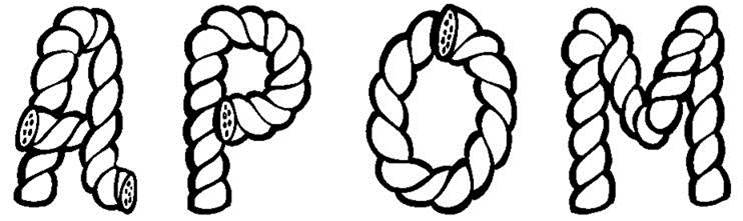
**Додаток Б**

Орієнтовні вправи та прийоми на розвиток критичного мислення нормотипових молодших школярів та здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку

* 1. **Лабіринт**

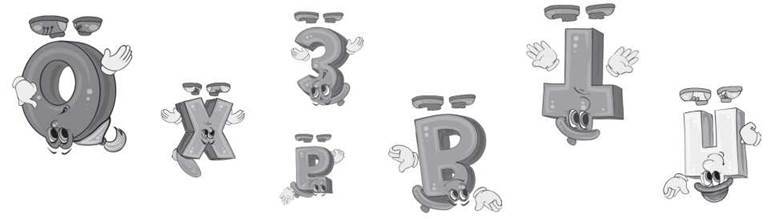
Підготуйте мотузку, хустку, щоб зав’язувати очі.

Учитель викладає на підлозі літеру з товстої мотузки. Учні мають по черзі пройти по ній, намагаючись не ступати на підлогу, та назвати, яку літеру викладено.



* 1. ***«Догори ногами»***

Підготуйте об’ємні літери.



Один з учнів обирає літеру та кладе її перевернутою. Решта мають упізнати літеру.

*Ускладнений варіант*: викладати перевернуті слова з трьох або чотирьох літер.

* 1. **Передбачення**

Суть методики полягає в тому, що діти отримують частину інформації і на її основі висловлюють власні припущення про те, чого ще не знають.Передбачення можна застосовувати для аналізу тексту, картини, фільму тощо.

*Наприклад, ви з учнями опрацьовуєте твір «Федько-халамидник» Володимира Винниченка*. Перш за все, поділіть текст на частини так, щоб вони були незавершеними і в учнів лишилося місце для фантазії. Почніть із заголовка: запитайте в дітей, що, на їхню думку, означає слово «халамидник», а потім проясніть його значення за словником. Запропонуйте всім охочим висловити власні припущення про те, які події можуть відбуватись у творі. А потім зачитайте самостійно першу частину або попросіть когось із класу.Запитайте в дітей про можливий подальший розвиток сюжету.

Крім очевидних запитань, поставте також такі, що примусять замислитися.

Наприклад:

-«Що ви відчували, коли слухали цей уривок?»,

- «Що позитивного та негативного трапилося з героями?»

Не оцінюйте думки учнів, адже немає правильних чи неправильних припущень, діти лише говорять власні міркування. Також не висловлюйте власних гіпотез – вчитель повинен бути лише провідником та спрямовувати думки учнів у правильне русло. Далі прочитайте другу частину. Обговоріть з дітьми, чи здійснились їхні передбачення, та запропонуйте висловити прогнози на наступний уривок. Не розділяйте твір на надто багато частин і не ставте забагато питань.

Наприкінці не забудьте підбити підсумки та обговорити проблеми, порушені в оповіданні. Важливо, щоб учні отримали певний досвід після прочитання твору.

Так само передбачення можна використовувати для аналізу картини. Запропонуйте дітям відгадати факти про її автора: що це за людина, у який час жила. Уважно роздивіться витвір: що на ньому зображено, які кольори використовує художник. Ставте запитання, які знову ж таки змусять учнів задуматися.

Наприклад: «Які емоції викликало зображене?», «Якими можуть бути інші твори цього художника?» Поступово розкривайте факти про картину та її автора і зіставляйте їх з передбаченнями учнів.

* 1. **Асоціативний кущ**

Дана вправа може використовуватися для визначення теми уроку чи актуалізації опорних знань здобувачів освіти. Учні мають висловити свої здогадки/асоціації про тему, завдання для вивчення теми або ціль її вивчення. Обговорення має відштовхуватися від якогось узагальнюючого слова, наприклад, «зима» ( я досліджую світ».



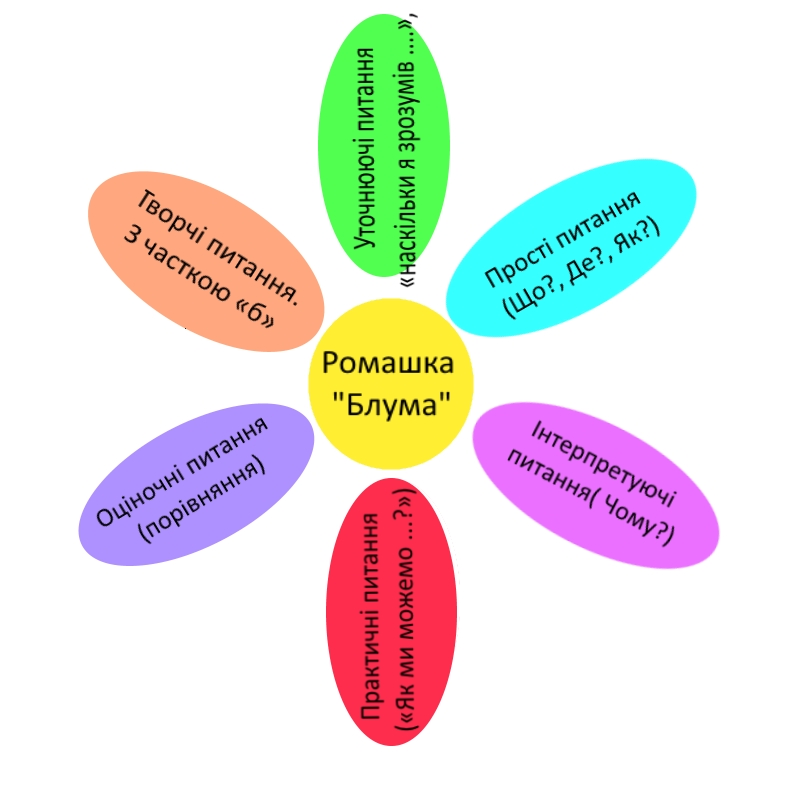
* 1. **Дерево припущень**

Підходить для тем, що містять елемент прогнозування, або обговорень щодо розвитку якогось явища у майбутньому. Учні озвучують свої ідеї та спільно створюють «дерево передбачень», де стовбур – задана тема, гілка –передбачення ( я думаю, що …., ймовірно, що буде так…), а листя – аргументи на користь тверджень).

* 1. **Ромашка Блума**

«Ромашка Блума» складається з шести пелюстків – шести типів запитань:

1. **Прості запитання** – Що? Де? Навіщо? – вимагають знання фактичного матеріалу та орієнтовані на роботу пам’яті.
2. **Уточнюючі питання** – «Наскільки я зрозумів..», «Чи правильно я зрозумів, що…» - зазвичай задаються, щоб уточнити інформацію, яку мають на увазі, проте з деяких причин не називають її.
3. **Інтерпретуючі запитання** – спонукають учнів до інтерпретації, вчаться навичкам розуміння причин, розуміння тих чи інших думок.
4. **Оціночні питання** – потрібні для з’ясування оціночних критеріїв будь-яких подій.
5. **Практичні питання** – зв’язок теорії та практики.
6. **Творчі питання** – зазвичай із часткою «б».



* 1. **«Знаємо – Хочемо знати – Дізнаємося»**

Передбачає аналіз учнями власних знань з теми, що буде розглядатися на уроці;постановку власних запитань з цієї теми, які виявляють їх зацікавленість тією чи іншою стороною питання;стислий запис інформації з теми, яку вони отримали на уроці, а також планування власних кроків щодо можливих шляхів навчання.

**Алгоритм роботи за стратегією**

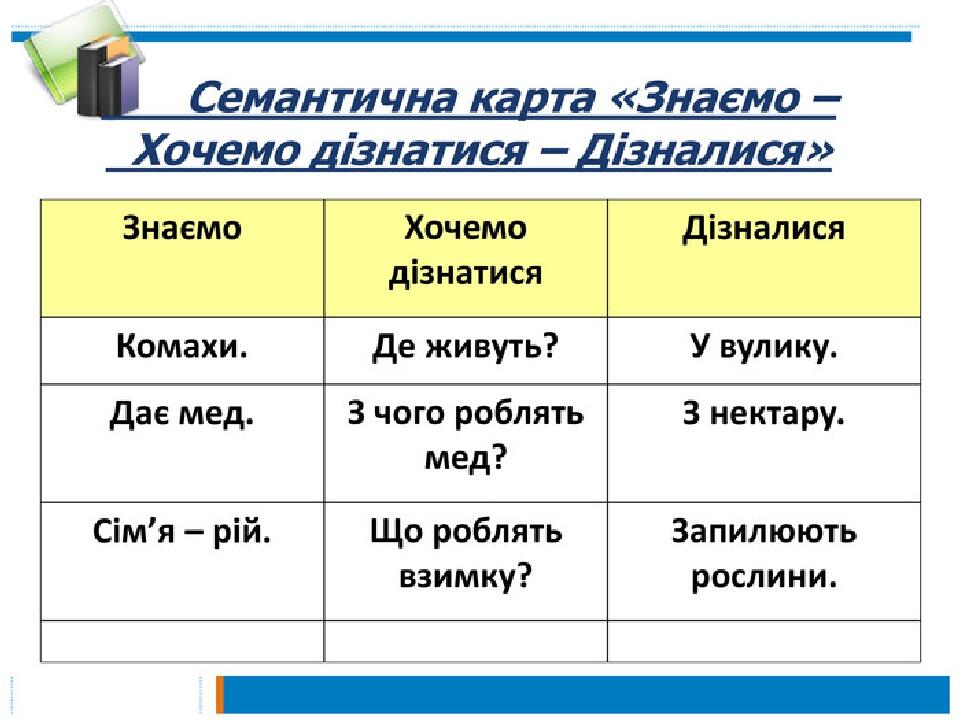
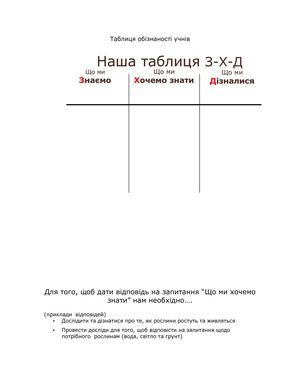
*Крок 1* Покажіть учням таблицю «ЗХД». Поясніть, що в першому стовп- чику ви будете записувати те, що діти знають з теми.

*Крок 2*. Оголосіть тему і попросіть дітей висловити все, що вони знають з цієї теми. Записуючи їхні думки, важливо позначати їхні імена – це посилює самооцінку дітей.

*Крок 3*. Попросіть дітей подумати, про що б вони ще хотіли дізнатися з цієї теми та запишіть це у другий стовпчик таблиці.

*Крок 4.* Обговоріть з дітьми, яким чином вони можуть знайти відповіді на свої запитання – подивитися відео, попросити батьків допомогти знайти відповідну інформацію в Інтернеті і прочитати їм тощо.

*Крок 5.* По завершенню заняття (чи вивчення теми) заповніть з дітьми третій стовпчик таблиці («Дізналися»), при цьому також записуючи імена дітей під їхніми відповідями.



* 1. **Сенкан**

Сенкан (інші варіанти — синкан, синкант) — це п’ятирядковий вірш, який ще часто називають «американським хоку» через його подібність до японського жанру поезії.

Один з найпоширеніших видів сенкану — дидактичний. Його форма створення доволі проста. Перший рядок — одне слово. Це іменник, який вказує на тему вірша. Другий рядок — два прикметники, які описують тему. Третій рядок — три дієслова, що описують дію, пов’язану з темою. Четвертий — речення з чотирьох слів, яке вказує на ставлення самого автора до теми. Останній, п’ятий рядок є ніби висновком вірша. Зазвичай це також одне слово,яке є синонімом до теми.

