

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО
Факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв
імені Валентини Волошиної
Кафедра дошкільної та початкової освіти

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: **РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Студентки	2 курсу МВПЗ групи
Освітньої програми	013 Початкова освіта. 012 Дошкільна освіта
Спеціальності	013 Початкова освіта
Галузі знань	01 Освіта / Педагогіка
Ступеня вищої освіти	другого (магістерського)

Юрчак Юлії Миколаївни

Науковий керівник к.пед.н., доц. Більська О.В.

Розширена шкала _____
Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

_____ (підпис) (ініціали, прізвище)

_____ (підпис) (ініціали, прізвище)

м. Вінниця – 2019

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. Критичне мислення дітей як об'єкт наукового дослідження.....	7
1.1. Дефінітивний аналіз поняття «критичне мислення».....	7
1.2. Педагогічні засади розвитку критичного мислення.....	14
1.3. Стан розвитку критичного мислення сучасних дітей молодшого шкільного віку	21
РОЗДІЛ II. Технологія розвитку критичного мислення молодших школярів.....	28
2.1. Розвиток пошукової спрямованості мислення дітей молодшого шкільного віку.....	28
2.2. Формування незалежності мислення у дітей.....	35
2.3. Підготовка дітей до критичного самосприйняття	45
ВИСНОВКИ.....	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	53
ДОДАТКИ	57

ВСТУП

Актуальність. В умовах розвитку держави мета кожної людини полягає в тому, щоб зайняти в суспільстві становище, яке надасть можливість максимально розкрити свої можливості і забезпечить одночасно адекватну оцінку її вкладу в розвиток суспільства, відповідну повагу з боку суспільства до її особистості як до самостійної цінності. Ніколи раніше система навчання не готувала учнів до таких динамічних змін.

Розвиток критичного мислення стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли унеможлиблюється дія без постійного урахування нових політичних, економічних або інших обставин, без ефективного вирішення проблем, значна частина яких не може бути передбачена заздалегідь. У цьому сенсі очевидною є життєва необхідність формування критичного мислення для вітчизняної освітньої системи. Таким шляхом людство може розвиватися відповідно до вимог світового інформаційного суспільства та просуватися далі у напрямі демократії.

Виходячи з цих положень, ми вбачаємо актуальність проблеми у тому, що перед сучасною школою постає завдання виховати людину незалежну, вільну, здатну самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку перед будь-ким і будь-де. Цілком зрозуміло, що підвалини цих якостей повинні закладатися ще у школі і розвиватися з врахуванням наступності під час подальшого навчання дитини.

Проте, процеси демократизації та глобалізації освіти за сучасних умов вимагають формування критичного мислення в дітей якомога раніше. Саме у цьому віці діти починають активно підпадати під вплив засобів масової комунікації. Засилля реклами дитячих товарів, яка виготовляється з урахуванням дитячих преференцій, призводить до неконтрольованого перетворення дітей на прагматичних споживачів, зомбованих яскравими і привабливими обгортками. Погіршення кримінальної ситуації (торгівля дитячими органами, насильство, дитяча порнографія та інші девіантні прояви

сучасного суспільства) зобов'язують бути пильними не лише батьків, але і малюків, які мають навчитися критично оцінювати ситуацію заради власної безпеки і збереження власного життя. Ігнорування такого підходу значно ускладнює цю проблему в початкових класах, коли дитина набуває значно більшої самостійності і частіше намагається уникати контролю батьків.

У теоретичній науковій думці на проблему формування критичного мислення мали великий вплив положення Л.Виготського про зону найближчого розвитку, ідеї розвивального навчання Д.Ельконіна та В.Давидова. Про розвиток пізнавальної діяльності, можливості заперечувати педагогу, аргументувати, відстоювати власні думки дізнаємось з досліджень Ш.Амонашвілі та В.Сухомлинського [4, с.2]. Окремі аспекти формування критичного мислення в учнів розглядались в роботах С.Векслера, А.Байрамова, А.Липкіної, Л.Рибак, В.Сінельнікова, О.Белкіної та інших дослідників. Проблема розвитку критичного мислення студентів розглядається у роботах таких дослідників, як М.Вейнштейн, Т.Воропай, Д.Кластер, О.Коржуєв, Н.Мічеллі, О.Тягло, М.Шеремет та ін. Вчені ставили питання про розвиток вміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх ровесників. Однак безпосередніх педагогічних досліджень, спрямованих на вирішення проблеми розвитку критичного мислення саме в учнів початкових класів, відносно небагато.

Над проблемами формування критичного мислення працювали ряд авторів у новітню добу української історії, розглядаючи його у контексті оновлення змісту освіти і провадження новітніх освітніх технологій у вітчизняній школі. О.Пехота знайомить з сучасними підходами до організації педагогічного процесу в школі [24]. О.Пометун та Л.Пироженко знайомлять з інтерактивними технологіями, які допомагають педагогу зробити навчально-виховний процес більш цікавим, різноманітним, ефективним, демократичним [19]. Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій, адже вони сприяють глибокому розумінню проблеми, розвитку критичного

мислення, вмінню зважати на думку інших, визнавати доречні аргументи, краще розуміти співбесідника [19]. Навчальні посібники та методичні рекомендації знайомлять нас з одним із способів обговорення дискусійних проблем – дебатами.

Аналіз педагогічної практики, спостереження за діяльністю вчителів початкових класів свідчать про те, що ця проблема недооцінюється. Основи критичного мислення досить часто не закладаються в дітей молодшого шкільного віку. Крім того, значна частина педагогів не готова до розв'язання цих завдань. У діяльності багатьох з них панує монологічна спрямованість навчально-виховного процесу, що не забезпечує розвиток самостійності, критичності і незалежності дітей.

З огляду на це стає цілком очевидною необхідність дослідження складного, недостатньо вивченого процесу розвитку критичного мислення в молодших школярів. Це і зумовило вибір теми дипломної роботи *«Розвиток критичного мислення дітей молодшого шкільного віку»*.

Об'єкт дослідження – розвиток критичного мислення учнів початкових класів.

Предмет дослідження – стратегії розвитку критичного мислення молодших школярів.

Мета дослідження: упорядкувати та експериментально апробувати стратегії та вправи для розвитку критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення мети дослідження розв'язувалися такі **завдання:**

- Проаналізувати стан досліджуваної проблеми у психологічній та педагогічній літературі.
- Виокремити критерії критичного мислення та описати рівні їх вияву у молодшого школяра.
- З'ясувати стан критичного мислення сучасних молодших школярів.

- Упорядкувати в систему стратегії та вправи для формування критичного мислення молодших школярів.

Для розв'язання поставлених завдань використано адекватні предмету дослідження методи:

- вивчення літературних джерел дало змогу сформувати власний погляд на проблему дослідження, виокремити критерії та показники критичності мислення, описати рівні його розвиненості у молодшого школяра;
- опитування, тестування учнів початкових класів, індивідуальна експертна оцінка та первинна обробка експериментальних даних дозволили з'ясувати рівень критичного мислення у сучасних дітей.

Експериментальна база. Дослідження здійснено на базі Олександрівської ЗОШ I-III ступенів ім. Д. Касьянчука. В експерименті взяв участь 21 учень 4-А класу.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження психологічних передумов розвитку критичного мислення та результати емпіричного дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на Студентська науково-практична інтернет-конференція «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи» (Івано-Франківськ, жовтень 2019).

Публікація. Юрчак Ю. Стан розвитку критичного мислення сучасних учнів початкової школи // Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали четвертої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. Випуск 6. Бердянськ, Вінниця, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільський, Київ, Кропивницький, Мукачево, Полтава, Умань, Херсон, 2019. - С.125-127.

Структура дипломної роботи зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (46 найменувань), 10 додатків. Основний зміст викладено на 52 сторінках. Загальний обсяг роботи складає 72 сторінки.

РОЗДІЛ І

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1 Дефінітивний аналіз поняття «критичне мислення»

Критичне мислення – це комплексне поняття, категорія соціального та філософського плану, основою створення якого є генетичні, соціальні і світоглядні особливості людини у їх єдності і взаємодії. Основні закономірності, які стосуються становлення та розвитку мисленнєвої діяльності людини, стосуються у критичного мислення. Критичне мислення є однією з категорій мислення. Під критичним мисленням розуміємо процес аналізу однієї чи декількох ідей під різним кутом зору, змістових зв'язків, порівняння між собою та з іншими ідеями. Багато авторів визначають поняття «критичне мислення» на засадах теорії мисленнєвої діяльності і відповідно до неї окреслюють основні методики і технології його розвитку.

Аналіз визначень поняття «критичне мислення» засвідчує, що значна частка з них носить локальний характер з акцентом на удосконаленні власне процесу мислення (М.Браун, Т.Воропай, С.Келі, Р.Пауль, Р.Ружжиєро, О.Тягло та ін.). Проте, аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень засвідчує, що єдиного терміну для визначення цього виду мислення не існує. Так, Р.Пауль, наголошує, що поняття «критичне мислення» можна визначати різними способами, і жоден з них не буде суперечити іншому. Тому не варто віддавати перевагу одній певній дефініції. Відповідно до цього він запропонував робоче визначення даної категорії: «Критичне мислення – мислення про мислення, коли ви роздумуєте з метою покращити своє мислення. Критичне мислення – не просто мислення, а мислення, яке веде до самовдосконалення» [36, с.5]. Дж.Дьюї трактував критичне мислення як «складну, пов'язану зі вчинками людини діяльність, що захоплює людину повністю» [13]. Сучасні дослідники Д.Кларк та А.Бідл визначають критичне мислення як процес, за допомогою якого розум опрацьовує інформацію з

метою осягнення або продукування ідей або розв'язання проблеми. На думку Б.Бейера, критичне мислення - це спосіб оцінки автентичності, цінності або точності чогось.

Дослідник В.Ружжиєро схиляється до такого визначення: «Критичне мислення – це особливий вид мислення, який має на меті оцінку ідей. Більш вузько воно пов'язано з перевіркою точності тверджень і обґрунтованістю міркувань». На думку інших дослідників, М. Брауна і С. Келі, «Критичне мислення – це систематична оцінка аргументів, яка базується на яasnих раціональних критеріях». О.Тягло переконана, що «Критичне мислення – це сучасний вид логічної діяльності, який має за мету систематичне удосконалення процесу і результатів мислення на основі їх критичного аналізу, розуміння й оцінки» [40, с.239].

Коли людина міркує критично, вона оцінює результат власних міркувань, логіку своїх мислительних процесів – чи правильним є прийняте рішення, чи вдалим є варіант розв'язання завдання. Критичне мислення також передбачає оцінку процесу роздумів, які призводять до певних висновків, чи фактів, які людина аналізує і до яких звертається при прийнятті рішення. Критичне мислення може бути назване спрямованим мисленням, оскільки воно скеровує свій фокус на отримання бажаного результату [42, с.22].

Дослідники І.Норман, Х.Вернон, Д.Іон (США) на підставі аналізу позицій численних психологічних досліджень про критичне мислення виокремлюють такі його основні риси:

- необхідність аналізу та доведення гіпотетичних припущень;
- розвиток здібностей до спостереження, пізнавального інтересу, бажання відшукувати слабкі місця, аналізувати;
- потребу у використанні законів і принципів логічного мислення [41].

Існує і інша категорія визначень. Вони є більш системними, підкреслюють ті механізми мислительної діяльності, які відповідають за регулювання моральної поведінки індивіда (С.Заір-Бек, Д.Халперн, Дж.Чаффа та ін.). Д.Халперн переконана, що критичне мислення передбачає

використання когнітивних технік чи стратегій, завдяки яким зростає можливість отримати передбачуваний кінцевий результат. При цьому людина, що розмірковує над проблемою, використовує тільки ефективні для конкретної ситуації і типу задачі навички. Дослідниця зазначає, що людина з розвиненим критичним мисленням володіє такими якостями як:

- готовність до планування. Без навички планувати власну діяльність подумки, передбачати імовірний хід власних дій, людина не може розвинути у собі здатність до критичного мислення. Кожен індивід може розвинути у себе звичку планувати, якщо буде регулярно вправлятися у даному виді мислительної активності;
- гнучкість мислення. Ця якість дозволяє людині мислити категоріями, які відрізняються від загальноприйнятих, вона передбачає, що людина здатна переглядати очевидне і при цьому не відступати від завдання, доки воно не буде розв'язане;
- наполегливість мислення. Ця якість впливає із необхідності докладати мисленнєвих зусиль для розв'язання завдання, напруження розуму заради отримання результату;
- готовність виправляти свої помилки. Дана якість є необхідною для того, щоб людина могла зробити власне мислення більш ефективним. Для цього їй необхідно прислухатися до думки оточуючих, намагатися зрозуміти, у чому саме вона неправа, і шукати причини помилки. Такі люди можуть визнавати свої помилки, неефективні дії, і відкидати їх, скеровуючи увагу на нові способи і стратегії;
- усвідомлення власного мислительного процесу. Дана якість передбачає самостереження за собою та власними діями заради просування до мети. Звичка до самоусвідомлення характерна саме для критично мислячих людей;
- готовність до компромісу та пошуку компромісних рішень. Людина, яка мислить критично, має володіти не лише добре розвиненими

комунікативними навичками, але і вмінням шукати та знаходити рішення, які б могли бути прийняті більшістю. Без вміння домовлятися, йти на поступки, зберігаючи при цьому пріоритетні переконання, критичне мислення не можливе [42, с.47-48].

Дослідник критичного мислення Дж.Чаффа вважає, що воно виражається через:

- активність мислення;
- здатність до внутрішнього мислення;
- ретельний аналіз проблемної ситуації;
- відкритість до нових ідей і альтернативних поглядів;
- підтвердження власних поглядів обґрунтуваннями і доказами;
- здатність конструктивно обговорювати власні погляди [45, с.52].

О.Белкіна вважає, що критичне мислення притаманні і учням початкових класів. У цьому віці даний вид мислення характеризується незалежністю, конформністю, самокритичністю, пошуковістю та діалогічністю. Кожна із зазначених ознак має свої вияви. Так, незалежність та відносна самостійність мислення учня початкової школи виявляється через:

- бажання дитини самостійно осмислити будь-яку, отриману із зовнішнього джерела, інформацію;
- активна позиція та бажання висловитись щодо питань, які розглядаються на уроці;
- відсутність страху мати думку, відмінну від учительської чи загальнокласної.

Опірність до навіювання з боку інших, конформність думок, сталість власної позиції виражається через:

- вміння помітити сторонні судження, які носять помилковий характер;
- вміння відстояти свою позицію та вибороти право на власну думку;
- прагнення зрозуміти підґрунтя тверджень, вимог та висновків, які декларуються іншими.

Здатність критично оцінювати свої ідеї, виявляти помилкові та адекватно ставитися до цього відображається у:

- відсутність страху помилитися;
- здатність побачити власну помилку;
- вміння абстрагуватися від емоцій у процесі оцінювання власних знань, здатність оцінити якість розв'язання навчального завдання;
- уважне ставлення до зауважень вчителя та інших учнів щодо своїх помилок та недоліків.

Прагнення вдосконалити отриманий варіант розв'язку, пошук кращого способу вирішення навчальних задач виявляється у:

- наявності адекватної частки сумнівів щодо будь-яких рішень і висновків, які декларуються як єдино правильні та непорушні;
- потреба самотужки переконатися у правильності тверджень, висновків, розв'язків;
- прагнення шукати кращі варіанти розв'язання навчальних завдань, їх вдосконалення та привнесення власної думки у загальний результат.

Здатність брати участь у діалоговій взаємодії з іншими учасниками навчального процесу:

- намагання висловлювати свої думки чітко та аргументовано;
- повага до думок та позиції співрозмовників;
- вміння шукати спільне рішення у процесі співпраці з іншими [2, с.37-38].

Дослідники-практики Д.Клустер, Дж.Л.Стіл, К.Мередіт, Ч.Темпл, С.Уолтер (США) у своїй програмі «Розвиток критичного мислення через читання і письмо» підкреслюють, що основне у навчанні критичного мислення – вчити учнів спілкуватись і співпрацювати з іншими людьми. Вони переконані, що критичне мислення сприяє формуванню таких важливих якостей особистості як здатність формулювати й адекватно відстоювати власну позицію, відчувати єдність власних принципів і вчинків, осмислювати набутий досвід та вибудувати логіку спростування або доведення

вибудованого твердження. Тобто, критичне мислення виступає досить значимою характеристикою громадянина демократичного суспільства, соціально зрілої особистості, як суб'єкта власної життєдіяльності.

М.Ліпман переконаний, що критичне мислення притаманне відповідальній людині. Воно дозволяє формулювати обґрунтовані, аргументовані судження, оскільки воно самокоректується та вдосконалюється, спирається на певні критерії, впливає з конкретного контексту. На основі цього дослідники виокремлюють такі основні елементи критичного мислення:

- вільне володіння групою прийомів, які забезпечують ефективну методологію опрацювання інформації на практиці;
- опора на творчу мисленнєву діяльність із переважаючими самостійними судженнями, а не на відтворювально-репродуктивне мислення, яке спирається на жорсткі стереотипи, правила та алгоритми;
- здатність до самокорекції, спрямованої на рефлексію власної мисленнєвої діяльності, виправлення чи вдосконалення власних переконань та тверджень;
- чуйне відчуття контексту, яке допомагає постійно перевіряти твердження на адекватність та на можливість вдосконалення у кожному конкретному випадку.

Критично мисляча людина повинна чітко представляти структуру свого аргументу. І її міркування, що стосуються конкретного дослідження, повинні бути доступними для тих, хто буде ознайомлюватись з його результатами. Однак критерії чіткої аргументації неможливо абсолютизувати, вони можуть бути поставлені під сумнів або навіть можуть бути замінені на інші у процесі критичного мислення. Критично мисляча людина повинна розуміти тонку взаємодію встановлених критеріїв та їх модифікацію, якщо контекст вимагає цього.

Критичне мислення не передбачає, що суб'єкт буде заперечувати будь-яку думку або критикувати без доцільного обґрунтування. Зазвичай це досить

зважений і вдумливий аналіз різноманітних, а іноді і протилежних підходів і тлумачень проблеми, кінцевою метою якого є прийняття обґрунтованого рішення та надання адекватного оцінювання. У такому контексті термін «критичне мислення» найбільше відповідає «аналітичному мисленню». Орієнтація на критичне мислення передбачає, що людина зазвичай не сприймає будь-яку думку або оцінку «на віру». Кожен має сформулювати власну думку про факт, твердження або явище, а не брати до уваги чужі авторитети, навіть якщо вони зазначені навчальною програмою чи підручником.

Вагомою ознакою критичного мислення виступає також його діалогічність. Воно найяскравіше проявляється у дискусіях та обговореннях між тими, хто навчається. У процесі спілкування та докладного обговорення висуваються критерії осмислення матеріалу, ідентифікуються та обговорюються контексти, які визначають його значення, а мисленнєвий процес у цілому піддається аналізу та оцінюванню.

Критичне мислення вимагає від учнів наявності достатніх навичок оперування аргументами, здатність сприймати схематичні та графічні зображення у процесі розв'язання завдань, знаходити та тлумачити оригінальні джерела інформації, сприймати аргументи, аналізувати їх, обґрунтовувати власні висновки переконливими фактами. Крім того, учні мають бути вмотивовані для обговорення проблем, вони не повинні намагатись уникнути участі у їх розв'язуванні. Учні повинні вчитись працювати разом, щоб відпрацювати вміння досягати спільного рішення, шукати консенсусу, навіть якщо не згодні один з одним. Така здатність співпрацювати є однією з найбільш вагомих умов критичного мислення, оскільки вона допомагає підтримувати продуктивний діалог, досягати спільної мети та разом досліджувати цінності.

Отже, опрацювавши психолого-педагогічну літературу (О.Белкіна, В.Крутецький, М.Ліпман, О.Скрипченко, Б.Теплов, М.Тягло, Д.Халперн й ін.) ми тлумачимо критичне мислення як комплексне утворення, яке виступає і якісною характеристикою індивіда, і процесом його мислительної діяльності,

і здатністю до осмислення того, що відбувається навколо. У такому контексті здатність до критичного мислення виступає одним із чинників розвитку особистості. Критичне мислення – це природна або вихована здатність особистості самостійно оцінювати факти та явища оточуючої дійсності, аналізувати наукові знання, не сприймати на віру думки і твердження інших людей, вміння відзначати їх позитивні та негативні сторони. Критичне мислення дозволяє людині протидіяти конформізму та духовному рабству, стимулює прагнення до кращого, розв'язання проблем, до перегляду існуючих стереотипів, догм та прийнятих традицій. Що стосується критичного мислення учнів початкових класів, то ця здатність дозволяє їм самостійно і творчо ставитись до навчальної інформації, що робить процес навчання захоплюючим та цікавим, особистісно зорієнтованим, а знання привласненим.

1.2. Педагогічні засади розвитку критичного мислення

Технологія розвитку критичного мислення викликала інтерес в освітян України кілька десятків років тому, і вважається освітньою інновацією. У той час як в освіті США та Канади цей напрям сучасної освіти користується популярністю вже майже півстоліття [4, с.3]. У навчальних закладах сьогодення критичне мислення можна побачити у шкільних навчальних планах, в розкладах університетів Північної Америки, в переліку курсів підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. У західних країнах критично мислити навчають двома способами: через запровадження окремого курсу «Критичне мислення» у навчальний заклад або ж організовуючи педагогічний процес з будь-якого навчального предмету відповідним чином. Ефект позитивний в обох випадках.

Основними цілями запровадження в практику початкової школи технології розвитку критичного мислення має бути забезпечення сучасних учнів формуванням основних соціальних компетентностей, зокрема: школярі мають можливість самостійно здобувати знання, навчитись застосовувати набуті знання на практиці, учитись брати участь у дискусіях та впевнено

почувати себе при цьому, формувати свою точку зору не залежно від думки інших, при цьому поважаючи позицію, що відрізняється від їхньої. Крім того, технологія заохочує молодших школярів вчитися, формує позитивне ставлення до навчання, сприяє самовизначенню дитини у колективі, прищеплює почуття відповідальності за власний вибір та результати свого навчання; створює умови для позитивного спілкування, співпраці та розвитку гармонійної особистості.

Мета технології – навчити учня сприймати навчальний матеріал через порівняння з особистим досвідом, розуміння та побудову аналітичних суджень.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає застосування численних стратегій і технік, які дозволяють створювати ситуацію продуктивного мислення набудь-якому уроці початкової школи. Матеріалом для розвитку критичного мислення можуть служити навчальні тексти, розділи підручників, статті, художні твори та відеофільми.

Значна увага в технології приділяється викладу своїх думок у письмовому вигляді. Вона дозволяє організовувати, оформлювати та стимулювати процес мислення школяра, а отримані результати можуть забезпечити вчителю чудові матеріали для діагностики цього процесу та власне процесу навчання.

Ефективність процесу забезпечується використанням форм групової роботи, яка стимулює розвиток аналітико-синтетичних здібностей мислення. В процесі колективно-групової роботи учні формують власну думку, навчаються зрозуміло висловлювати її. У процесі обговорення певного положення чи тексту в групі учень повинен переконливо аргументувати свою позицію. Таким чином діти навчаються слухати один одного, ділитися своїми умовиводами, виховують вміння стримувати покvapливі думки або бажання миттєво зреагувати на позицію, яка не співпадає з їхньою. Працюючи у групі, школярі вони отримують колективне знання, урізноманітнюють свій словниковий запас та розширюють площину застосування власних ідей.

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють 4 основних етапи формування критичного мислення учнів (М.Векслер, А.В.Тягло, Т.С.Воропай) [6; 39]. На I етапі відбувається актуалізація знань, стимулювання інтересу до теми, визначення мети, з якою буде вивчатися конкретний матеріал. На II етапі учні осмислюють нову інформацію, беруть участь у стратегіях критичного читання чи письма. III етап присвячений роздумам та рефлексії, завдяки яким учні формують власну думку стосовно опанованого матеріалу. На IV етапі відбувається узагальнення й оцінювання інформації, визначення варіантів її розв'язку та апробація своїх можливостей.

Саме на цих чотирьох етапах базується структура уроку, який передбачає застосування триетапної технології критичного мислення.

I етап. Актуалізація пізнавальної діяльності учнів. На цьому етапі учитель викликає зацікавлення в учнів навчальним матеріалом, провокує думати та згадувати свій попередній досвід, отримані раніше знання. Він спрямовує міркування школярів у необхідному напрямку, щоб згодом можна було визначити рівень їхніх знань з теми та виправити помилки у логіці міркувань. Вчитель активно залучає дітей до письма чи усного мовлення, щоб вони мали нагоду усвідомити своє мислення.

II етап. Засвоєння навчального змісту. Цей етап передбачає безпосереднє ознайомлення учня з новим знанням. Учитель може запропонувати різні способи демонстрації інформації. Це може бути перегляд фільму, читання тексту, виконання досліду тощо. Вчитель має підтримати в учнів той інтерес, який 'явився в них на попередньому етапі, заохочувати їхню старанність та відслідковувати процес засвоєння та усвідомлення нової інформації. На цьому етапі учні ставлять запитання, позначають у текстах незрозумілу інформацію для себе і т.д.

III етап. Осмислення змісту (рефлексія). Протягом цього етапу учні осмислюють новий матеріал, змінюють свої уявлення про знайомі поняття чи адаптують нові під існуючу систему знань, відслідковують зв'язки між старим та новим матеріалом, готуючи базу для сприймання наступної інформації. Га

цьому етапі учитель спонукає учнів до переказу засвоєної інформації своїми словами та сприяє обміну інформацією між школярами.

Аналіз джерел [26] засвідчує, що розвиток критичного мислення дітей у педагогічній взаємодії ефективно здійснюється лише за умови дотримання комплексу певних психологічних умов.

Першою умовою має бути уміле здійснення учителем інформаційного забезпечення мотивації дитини засобами новизни та евристичного характеру матеріалу, якій їй пропонується для осмислення. Ця умова враховує палке бажання молодших школярів пізнавати нове. Учні початкових класів з легкістю засвоюють не характерні для них раніше способи мислення, навчаються оцінювати себе та оточуючих, предмети та явища за різними шкалами та ознаками. Ці навички з'являються у випадку, якщо вчитель привідкриє перед ними нові можливості спілкування, ознайомить з реаліями іншого соціуму та інших культур.

У процесі організації навчальної діяльності за принципами розвитку критичного мислення важливо сформуванню у дітей таке відношення до нового матеріалу, за якого отримана інформація має стати не кінцевим пунктом пізнавальної діяльності, а її початком. Адже накопичений життєвий досвід навіть учням початкових класів дозволяє у подальшому з легкістю виявляти стереотипи поведінки інших людей, порівнювати та аналізувати культурні набутки, засвоювати правила етикету, звичаї і традиції. Завдяки формуванню у школярів критичного мислення процес пізнання нового стає індивідуальним, осмисленим, спроектованим кожною дитиною на її досвід.

Другою психологічною умовою ефективного розвитку критичного мислення виступає переконливість аргументування. Кожна критично мисляча людина розуміє, що є й інші способи розв'язання певної задачі і прагне довести, що обраний нею розв'язок є досить логічним і раціональним. Якщо учень навчається уважно вислуховувати свого опонента, враховувати його думку та формулювати контраргумент, то його аргументація стає більш підкріпленою, доказовою. Визнання інших поглядів може дати учням великий

ресурс, який допоможе їм у подальшому посилювати власну аргументацію. Навчальні ситуації створюють сприятливе підґрунтя для розвитку критичного мислення. Під час їх розв'язання можна ставити перед учнями різноманітні етичні, пізнавальні, соціальні проблеми, які учням доведеться не просто вивчати, а й аргументувати власну позицію під час здійснення того чи іншого вибору.

Третьою психологічною умовою ефективного розвитку критичного мислення є усвідомлення дітьми власної позиції. Саме це допомагає їм як піддавати сумніву свою аргументацію, так і заперечувати аргументи інших. Таким чином сам процес навчання забезпечує розвиток гнучкості мислення учнів, яке корисне при формування особистісних ставлень до окремих речей та процесів. Завдяки цьому таке ставлення буде гнучким та критичним, а не догматичним і консервативним. Заохочуючи учнів до вияву критичного мислення, слід уникати упередженої критики, яка переслідує не встановлення істини, а знаходження вад і прогалин.

Щодо педагогічних умов розвитку критичного мислення учнів початкових класів, то до них варто віднести наступні:

Соціологізація навчально-виховної діяльності через технологію розвитку критичного мислення. За своєю природою критичне мислення є соціальним продуктом, який виник у результаті дискутування, обміну думками, аргументуванням та оцінюванням різних позицій з точки зору інших людей. В кінці кінців будь-яка критично мисляча особистість має орієнтири на конкретну спільноту, вона враховує певну систему соціальних цінностей і передбачає більш широкі цілі, ніж особисті. Учні початкових класів за віком ще не досягли того щабля розвитку, на якому починається усвідомлення себе у процесі спілкування з іншими. Їм ще важко бути самокритичними, виявляти толерантність, уміти прислухатися до критики, співпрацювати, не агресувати тощо. Тому важливо забезпечувати атмосферу доброї і комфортної спільної праці, плідної колективної та групової роботи.

Демократичний характер педагогічного спілкування і свобода слова. Дуже важливим аспектом розвитку критичного мислення є забезпечення на уроках демократичних стосунків при обговоренні кожного завдання. Молодші школярі особливо чутливі до позиції учителя, вони схильні приймати його позицію як єдино правильну. А це доводить, що надзвичайно важливо запровадити у ситуацію спілкування на уроці атмосферу демократичного діалогу.

Самостійність і індивідуальність мислення – також важлива передумова запровадження технології розвитку критичного мислення. З початкової школи дитина має привчатися формулювати свої думки, висловлювати оціночні судження та власні незалежні переконання. Критичне мислення завжди передбачає індивідуальний характер. При цьому це не означає, що позиція школяра має бути оригінальною, не схожою на думки товаришів. Цінність технології критичного мислення полягає у тому, що дитина має можливість відчутти, що її самостійно прийнятий висновок схвалюється іншими дітьми, співпадає з їхніми висновками. За таких умов вона відчуває себе повноцінним членом колективу, проте самостійно мислячим та незалежним. Молодший школяр усвідомлює, що він може поділяти думку інших, якщо він прийняв її на рівні власного мислення. Тоді така істина стає часткою суспільних традицій, забезпечує бережне ставлення до норм, визначає співвідношення між добром і злом.

Розвиток пізнавального інтересу особливо важливий для молодших школярів, оскільки їм притаманна надзвичайна допитливість. Але у них ще не сформований справжній пізнавальний інтерес, коли важливим стає бажання вирішувати пізнавальні завдання, шукати відповіді на запитання, які виникають через власні потреби та інтереси. На думку Дж.Дьюї, стимулом до запусків механізмів критичного мислення стає певна проблема, на якій фокусується інтерес людини. І саме вона стимулює природну допитливість і спонукає шукати розв'язків.

Такі проблеми-стимули можуть бути як визначені учителем, так і виділені учнями самостійно. Якщо на першому етапі навчання краще, щоб вчитель слідкував за підбором тем, які варті обговорення, то згодом такий відбір ситуацій може стати і часткою навчально-пізнавальної діяльності самих учнів. Якщо спочатку учителеві доведеться допомагати учням аналізувати проблему, шукати джерела її появи, то згодом школярі набудуть певного досвіду вирішення таких проблем. Дякуючи запущеним механізмам критичної спрямованості мислення традиційне навчання здатне перетворитися на цілеспрямовану, цікаву, наповнену особистісним змістом діяльність, у процесі якої учні можуть знаходити відповіді на реальні життєві проблеми та здійснювати повноцінну інтелектуальну роботу. Адже у процесі власної критично-інтелектуальної діяльності учень міркує самостійно, користується накопиченими знаннями та вміннями, визначається для себе із своєю особистою позицією і аргументує її відповідно до поставлених ним самим цілей.

Критичне читання дає можливість учневі проаналізувати логіку викладу матеріалу, зробити для себе висновки. Будь-який текст, запропонований для читання, може спонукати дітей до виокремлення та обговорення питань, які потребують підключення критичного мислення, зокрема: пошук найбільш важливої інформації в тексті, пошук другорядної, вилучення якої не змінить логіку аргументації, можливість зміни місцями фрагментів тексту без порушення логіки подій, тощо. У процесі розвитку критичного мислення у нагоді стає і письмове мовлення, оскільки воно дозволяє зробити видимим процес появи та трансформації думок. Крім того, письмове мовлення (що текст для читання, що самостійна письмова творча робота учня) розрахована на читача, а тому носить соціальний характер.

Одним з важливих завдань є також підтримка безперервного зворотного зв'язку з учнями. З цією метою варто не лише вербально оцінити виконане завдання, а й обговорити успіхи кожного у загальному колі, колективно,

запитати про їхні враження, що саме вони б хотіли відзначити, оцінити, над чим працюватимуть наступного разу, що вдосконалюватимуть.

Отже, процес розвитку критичного мислення є керованим і може бути успішним за умов інформаційного мотивування діяльності, переконливості аргументування, усвідомлення дітьми власної позиції, соціологізації навчально-виховної діяльності, демократичного характеру педагогічного спілкування і свободи слова, самостійності й індивідуальності мислення, розвитку пізнавального інтересу. В уроці з використанням технології розвитку критичного мислення передбачено етапи актуалізації пізнавальних процесів, засвоєння змісту та осмислення (рефлексії). Кожен з яких має свою мету і передбачає виконання вчителем специфічних завдань.

1.3. Стан розвитку критичного мислення сучасних дітей

Констатувальний експеримент було спрямовано на виявлення рівнів критичного мислення дітей молодшого шкільного віку. До обстеження було залучено 21 дитину 4-А класу. Експеримент здійснювався у II семестрі 2018-2019 н.р. на базі Олександрівської ЗОШ I-III ступенів ім. Д. Касьянчука.

З метою з'ясування стану розвиненості критичного мислення молодших школярів було використано діагностичні методики, спрямовані на дослідження рівня розвитку виокремлених нами критеріїв критичного мислення учнів початкових класів.

З метою експериментального дослідження стану розвитку критичного мислення в молодших школярів за критерії оцінювання критичного мислення нами було обрано пошукову спрямованість мислення, критичне ставлення до себе та нонконформність. Було виділено окремі показники цих критеріїв, за якими ми змогли з'ясувати кількісну характеристику основних компонентів критичного мислення: когнітивного, рефлексивного та соціального. У якості інструментарію ми використали опитувальник, який упорядкували відповідно до поставлених завдань.

Ми виокремили три рівні вияву критичного мислення у молодших школярів: високий, середній та низький. Низький рівень – це рівень, притаманний критичності мислення, яка тільки зароджується. Тобто учень вже здатний помічати невідповідності, може не погоджуватись з чимось, але він ще не здатний осмислити, що саме його бентежить. Дитині важко оцінити об'єкт аналізу, вона не вміє доводити свою думку та обґрунтовувати позицію, яку займає. Учень із середнім рівнем критичного мислення вже здатний констатувати помилку чи неточність, але не усвідомлює джерело їх виникнення. Учень здатний на елементарному рівні, простими судженнями доводити та спростовувати положення. Звісно, досвід такого виду роботи ще не зміцнілий, проте він може оцінити і самооцінити себе, розуміє конструктивність критики для свого зростання. І лише на високому рівні розвитку критичного мислення учні можуть усвідомити причини помилок, побачити невідповідності та зафіксувати їх, а також запропонувати способи їх усунення. У такого учня наявні стійкі вміння і навички основних розумових операцій. Він вміє визначати свої та чужі недоліки, досить швидко шукає помилки, логічно аргументує виставлену чи отриману оцінку, гарно добирає аргументи «за» і «проти», розуміє і інколи вимагає аргументовану критику на свою адресу.

З метою діагностики виокремлених критеріїв учням четвертого класу було запропоновано опитувальник, який містив три завдання, орієнтовані на дослідження кожного з критеріїв (додаток 1). Результати обстеження дозволили виділити та описати рівні вияву цих критеріїв у молодших школярів (табл. 1.1).

Першим завданням опитувальника було з'ясування сформованості пошукової спрямованості мислення учнів початкових класів. З цією метою четвертокласникам було запропоновано розв'язати проблемну ситуацію. Наявність значної кількості варіантів-відповідей свідчило про те, що у них є бажання вдосконалювати власні відповіді, шукати інші варіанти, які б краще задовольняли умову завдання.

Критерії критичного мислення
учнів початкових класів та рівні їх вияву

Критерій	Рівні вияву		
	Високий	Середній	Низький
Нонконформність	Вміє помічати помилкові судження інших, обстоювати власну думку, виявляє незалежність мислення, відкрито демонструє сумнів. Не боїться не погодитись з іншими. Активно висловлюється на уроці	За сприятливих комфортних умов спілкування може висловити власну думку, проте під певним тиском змінює її. Нерішуче обстоює власну позицію, відстоює її, якщо відчуває підтримку авторитетної особи	Повністю залежний від думок інших, боїться висловити власну позицію. Сліпо приймає інформацію, висновки, вимоги та оцінки інших
Критичне ставлення до себе	Бачить власні помилки, уважно сприймає зауваження інших щодо своїх помилок та недоліків. Самооцінка адекватна	Сприймає зауваження до себе лише з боку авторитетної особи. Зауваження ж однолітків часто ігнорує. Самооцінка часто занижена і носить характер самопокарання	Не помічає власних помилок, не бачить недоліків у власній діяльності. Часто має завищену самооцінку
Пошукова спрямованість мислення	Прагне самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію, розібратися в правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень, удосконалити їх, внести щось «своє». Активно бере участь у процесі пошуку рішення	Бере участь у пошуковій діяльності лише за вказівкою авторитетної особи чи за певної стимуляції заохоченням чи покаранням, проте ініціативу у ній не виявляє	Приймає готові засоби вирішення проблем. Мислення пасивне. У процесі пошуку переважно відмовчується

Кожна спроба учня вдосконалити свою попередню відповідь, віднайти альтернативу, оцінювалася в 1 бал. Серед запропонованих варіантів «у руках», «у долонях», «у кишені», «у фартушку», «у носовій хусточці», «у капелюшку», «у штанях», «у пелені сукні», «у мішку», «у відрі» тощо. На виконання

завдання учням відводилося 3 хвилини. Найбільша кількість варіантів відповідей за цей час – 6. Тому високий рівень розвитку пошуковості мислення ми присвоювали тим учням, які назвали 5-6 варіантів розв'язку проблеми. Таких учнів виявилось 14% від загальної кількості учнів, які брали участь в опитування. Середній рівень пошуковості мислення продемонстрували 57% опитаних, вони назвали 3-4 різних способів розв'язку проблеми. Низький рівень пошукової спрямованості мислительних процесів виявлено у 29% учнів. Вони запропонували 1-2 варіанти відповіді і не бажали шукати альтернативних.

Другим завданням опитувальника було виявити, наскільки молодші школярі підпадають під вплив думок інших людей, тобто з'ясувати рівень нонконформності їхнього мислення. Для цього

З цією метою учням пропонувалося визначити і позитивні, і негативні риси конкретного героя казки. Головою умовою при укладанні такого завдання має бути те, щоб дії і характер героя не могли бути оцінені однозначно як позитивні чи негативні. Так, у нашому випадку учням пропонувалося визначити позитивні та негативні вчинки казкового героя - Колобка з однойменної української казки. За кожну віднайдену пару з протилежними якостями молодшим школярам записувалося по 1 балу. Саме так ми з'ясовували, чи здатні діти одночасно бачити у поведінці героя і позитив, і негатив.

Серед запропонованих позитивних рис Колобка учні назвали «веселість», «безтурботність», «грайливість», «розум», «спритність», «прагнення самостійності», «вміння залагоджувати конфліктні ситуації», «вміння співати» тощо. Як негативні прояви поведінки Колобка учні назвали «хвалькуватість», «неслухняність», «брехливість», «хитрість», «бездумство», «нерозважливість», «необережність» тощо. Цікаво, що учням було легше називати негативні характеристики казкового героя, ніж позитивні. Припускаємо, що це пов'язано із стереотипізацією мислення та шаблонами, нав'язаними дорослими, які раніше ознайолювали дітей з цією народною

казкою. Крім того, діти звикають, що у всіх казках зло має бути покаране, а тому Колобок – скоріше негативний персонаж, який ображав інших героїв історії, а тому поплатився за свою проблемну поведінку. Також припускаємо, що учні могли асоціювати запропонованого героя з собою, і тому визначати таку поведінку неприпустимою для вихованої, слухняної дитини, а тому наділяти персонажа переважно негативними рисами.

Максимальна кількість антагоністичних пар, названих учнями четвертого класу протягом трьох хвилин склала 4 пари. За кожну названу пару ми присвоювали 1 бал. Тому високий рівень розвитку незалежності мислення ми присвоювали тим учням, які назвали 4 антагоністичні пари. Таких учнів виявилось 48% від загальної кількості учнів, які брали участь в опитування. Середній рівень нонконформності мислення продемонстрували 33% опитаних, вони записали 2-3 протилежні якості. Низький рівень нонконформності мислительних процесів виявлено у 19% четвертокласників. Вони запропонували 1 пару протилежних якостей і не бажали шукати альтернативних.

Третє запитання опитувальника було спрямовано на виявлення у молодших школярів рівнів критичного ставлення до себе. З цією метою четвертокласникам було запропоновано оцінити своє письмо. Діти мали списати текст і оцінити охайність та правильність його переписування. У виконанні даного завдання ми звертали увагу на ступінь розбіжності самооцінки дитини та оцінки учителя. Так, у випадку виявлення адекватної самооцінки молодшим школярем, ми присвоювали йому 3 бали за виконане завдання. Таких учнів було виявлено 29%. У випадку дещо заниженої чи завищеної самооцінки – 2 бали. Таких учнів було 42%. Якщо ж оцінка була зовсім не адекватна (наприклад, завдання виконане дуже погано, а оцінка «відмінно» чи «чудово», і навпаки), то учневі присвоювався 1 бал. Таких молодших школярів було виявлено 38%.

За даними опитування було підраховано сумарний показник для виявлення рівня вияву критичності мислення дітьми молодшого шкільного

віку (додаток 2). Діти, сумарний показник яких становив 8-9 балів, виявили високий рівень критичного мислення у процесі діагностичного обстеження. Четвертокласники з сумарним показником у 5-7 балів виявили середній рівень, 3-4 балів отримали діти з низьким рівнем критичності мислення. Отримані результати представлені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Рівні розвитку критеріїв та власне критичного мислення
у четвертокласників, %

Критерій Рівень	Пошукова спрямованість мислення	Нонконформність	Критичне ставлення до себе	Загальний результат по критичному мисленню
високий	14	48	29	29
середній	57	33	3	42
низький	29	19	38	29

Діаграма, яка відображає стан розвитку критичного мислення сучасних учнів представлена на рисунку 1.1.

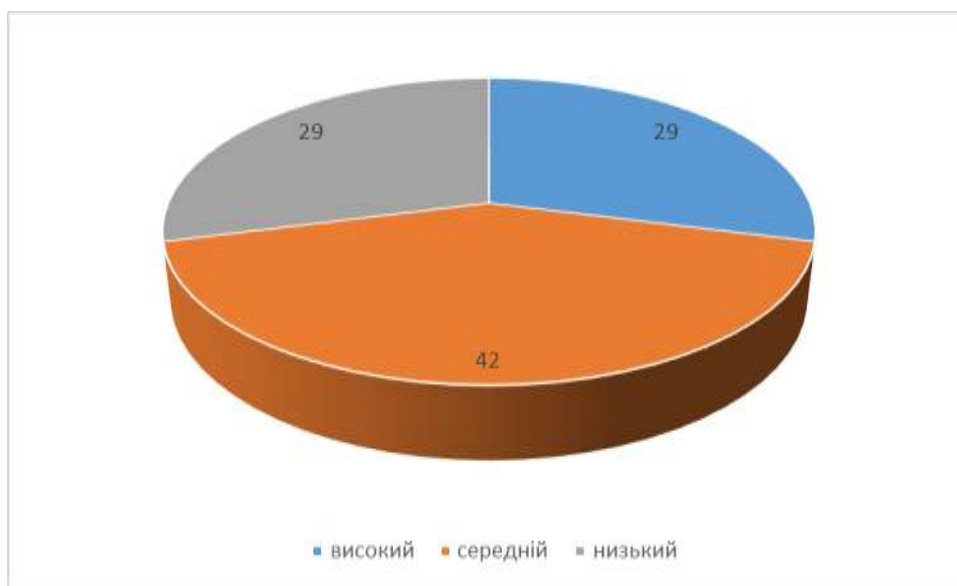


Рис. 1.1. Стан розвитку критичного мислення учнів 4-А класу.

Отже, у процесі діагностичного обстеження 29% четвертокласників виявили високий рівень критичного мислення, 42% продемонстрували середній рівень, 29% виявили низький рівень критичного мислення. Результати емпіричного дослідження засвідчили, що більшість сучасних учнів початкових класів мають середній рівень розвитку критичного мислення. Як для отриманих результатів, то очевидним є факт, що такі низькі показники визначаються зовнішніми факторами. Учні втрачають здатність оцінювати себе та зовнішній світ критично. Сучасні методи навчання не готують дітей до розкриття потенціалу саме цих мислительних процесів. Крім того, у процесі навчання дітей орієнтують переважно на беззаперечне сприйняття позиції вчителя та знань, які він подає. Причому негативною тенденцією вважаємо те, що кількість дітей з низьким рівнем критичного мислення з віком збільшується. Тому вважаємо, що сучасна система підготовки учнів початкових класів не здатна забезпечити високого й інтенсивного розвитку критичності мислення дітей, оскільки вона налаштована лише на бездумне запам'ятовування необхідної кількості знань, на розвиток лише тих якостей мислення, які необхідні для її засвоєння, на пріоритетне формування вмінь і навичок, а не на те, щоб стимулювати учнів до пошуку знань та самостійного критичного осмислення здобутого.

РОЗДІЛ II.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Розвиток пошукової спрямованості мислення дітей молодшого шкільного віку

З метою розвитку пошукової спрямованості мислення у процесі формувальної роботи з четвертокласниками нами були використані в експериментальному класі стратегії розвитку критичного мислення у процесі читання, запропоновані А.Кроуфорд, В.Саул та іншими. Розглянемо окремі з них.

Використання стратегії «Читання тексту з позначками» [38, с.40] надає можливість учням навчитися читати вдумливо, класифікувати та оцінювати отриману інформацію, а також зрозуміти, що кожний сприймає одну й ту саму інформацію по-різному. Зразок використання даної стратегії у контексті уроку наведено у додатку 3.

Щоб організувати діяльність за даною стратегією з молодшими школярами, треба показати позначки (плюс, мінус, галочка, знак оклику чи знак запитання) й пояснити, що вони означають, дати учням завдання прочитати текст і зробити подібні позначки на полях. Після читання заповнити таблицю в зошитах чи на дошці та обговорити її.

Варто зазначити, що наприкінці експерименту учні експериментального класу висловлювали власні думки значно активніше, сміливіше, ніж на початку. У їхньому мовленні сталими стали висловлення: «Я вважаю», «Я заперечую», «Я не погоджуюсь», «На мою думку» і т.п. Цю стратегію можна використовувати і в іншому варіанті «Знав, дізнався, хочу дізнатись», яка максимально відбиває суть даної стратегії.

З метою актуалізації опорних знань школярів можна використати прийом «Мозкова атака». Результати відповідей дітей можна оформлювати у вигляді «асоціативного куща» [9, с.4]. Цілком імовірно, що створена дітьми

схема може містити не тільки наукову інформацію, але і неправдиві факти, повір'я, фантазії тощо. Важливо зафіксувати усе, що пропонується учнями, без оцінок і коментарів. Створена таким чином схема може використовуватись у подальшій роботі для аналізу, виправлення та доповнення. Зразок такої схеми, створеної нами разом з учнями 4-А класу представлений на рисунку 2.1. Там же представлений й інший варіант «грона», який можна створювати з дітьми меншого віку. Для цього потрібно заздалегідь заготувати картинки-символи, які можуть стосуватися теми, яка буде розглядатися на уроці. Картинки можна прикріплювати на фланелограф, демонстраційний ватман або на магнітну дошку.

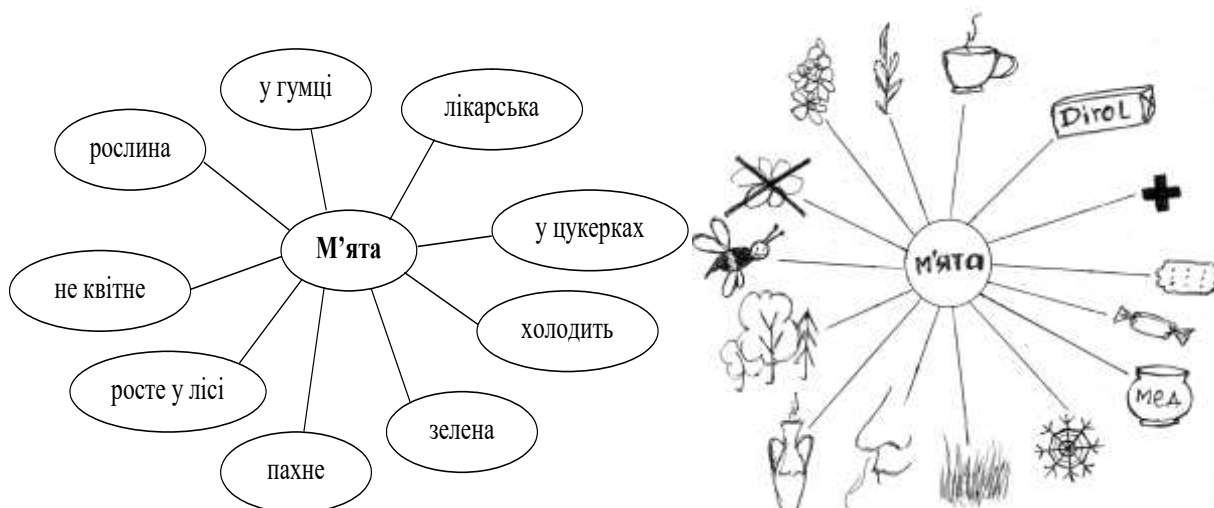


Рис. 2.1. Види схем при аналізі стратегією «Гронування» поняття «м'ята» для учнів початкової школи.

Перед прослуховуванням тексту кожній дитині варто видати сигнальні карточки, на яких мають бути розміщені спеціальні зображення, що символізують відношення дітей до того, що вони чують. Або ж, як варіант, можна використати звичайний «світлофор» (сигнальний засіб з жовтим, зеленим та червоним кольором). Зелений колір може означати, що учень вже стикався із почутою інформацією, вона йому знайома, і він бажає сказати: «Я це знав!» Червоний колір може означати, що дитина не чула про те, про що

говорить учитель. Показуючи цю картку, вона ніби сигналізує, що цей матеріал є новий для неї, вона б хотіла звернути на нього більшу увагу. Жовтий колір може сигналізувати бажання школяра дещо розпитати чи уточнити про те, про що йде мова. Щодо варіантів символічних зображень. Символи повинні бути різними. Дуже добре, якщо є можливість обговорити їх з самими учнями. Усі обрані позначення мають бути легко зрозумілими як учням, так і вчителю. Рекомендується виготовляти картки з досить цупкого картону, розміром 7x10 см. Після того, як учні отримують сигнальні картки, учитель має їх проінструктувати: *«Зараз я читатиму вам казку про м'яту. Слухайте уважно. Якщо ви почувєте те, що ви знали про цю рослину, то одразу піднімайте зелену картку. Це означатиме, що ви мені говорите: «Я це знав». Якщо ви почувєте щось нове для себе, підніміть картку червоного кольору. Це означатиме: «Я про це не знав, а тепер дізнався»* [9, с.5].

Після того, як дітям буде повідомлена інструкція, необхідно перевірити ступінь її розуміння і запропонувати текст казки, який наведений у додатку 4. Після першого фрагменту казки необхідно витримати паузу, щоб учні могли поділитися своїми враженнями від почутого, звернути увагу на ті аспекти, які були виголошені під час мозкової атаки, і доповнити їх новою інформацією у вигляді схематичних зображень чи слів. Щодо першого фрагменту, то після його виголошення нами було додано фразу «для лікування». Можна зобразити символічно, наприклад, малюнком червоного хреста. Звісно, що на схемі неможливо відобразити абсолютно всю нову інформацію, яку почують учні, але можна зафіксувати тільки те, що їм особливо запам'яталося. Адже мета не створити вичерпну характеристику об'єкта вивчення, а побачити зв'язки у матеріалі, що засвоюється, та навчитися схематизувати навчальний матеріал. Якщо у тексті озвучується та інформація, яка була зазначена учнями під час актуалізації, то можна нічого не дописувати, а просто звернути увагу на те, що «ми про це знали».

Далі можна продовжувати слухання другої частини казки. Під час читання слід уважно спостерігати за вихованцями і реагувати на підняті

картки. Відповідно вчитель може додавати слова чи рисунки до асоціативного куша. Саме на цьому етапі у нагоді стають сигнальні картки, які дозволяють учням активно реагувати на прослуханий матеріал: виділяти знайому інформацію, та наголошувати свою увагу на тому, що було не відоме. Крім того, використання карток змушує учнів уважно слухати учителя, щоб не пропустити те, що співпадає з його розумінням і знанням про об'єкт вивчення. Такий спосіб організації засвоєння нового матеріалу забезпечує активне розуміння дитиною нового.

Стратегія «Мозковий штурм» виконується колективно. Її мета – знайти якомога більше варіантів розв'язання проблеми. З молодшими школярами можна спробувати розв'язати такі проблеми: Вам треба швидко охолодити стакан з кип'ятком. Як бути? Що буде в озерах, якщо знищити всіх щук? Як обігрівати людей на вулицях в сильний мороз?

На початку використання даної стратегії учні експериментального класу часто повторювали раніше сказану ідею, не пропонуючи власної. Тоді ми задавали запитання: «А що ти запропонуєш?» Часто діти відмовчувались. Після цього ми задавали навідні запитання, спонукаючи школярів до висловлення власної думки. Наприкінці формульовального етапу експерименту учні наводили дуже велику кількість ідей щодо вирішення проблеми.

Стратегію «Мозковий штурм» можна використовувати і з метою актуалізації опорних знань молодших школярів. Основою даного прийому є те, що під час обговорення приймаються усі ідеї без коментарів. Саме це закладено в інструкції-завданні, яке вчитель дає дітям, наприклад: *«Пригадайте усе, що знаєте, чи думаєте, що знаєте, про м'яту. Немає значення, чи правильно те, що пригадали, чи ні. Головне – згадати якомога більше»* [9, с.5].

Щоб допомогти учням самостійно пригадати інформацію, вчитель може спрямувати їхній пошук, пропонуючи навідні запитання. Якщо учні не володіють точною інформацією про об'єкт обговорення, то можна заохотити їх зробити припущення щодо нього, чи висловити сумнівну інформацію, у якій

вони не переконані. Запитання, що стимулюють до висловлення власної позиції можуть бути такі: *«Що таке м'ята? Яка вона? Де вона росте? Чи є у неї квіточки? Якщо є, то які? Які у неї листочки? Чи корисна вона? Як її використовують»* [9, с.5].

Навіть якщо припущення учнів будуть суперечити одне одному, це добре. Це може спонукати учнів до аргументованого обговорення. Учитель повинен спонукати кожного учня не просто виголосити здогадку, але й обговорити її, обґрунтувати власні думки і здогадки. Стимулом до такого обговорення можуть бути такі запитання: *«Які ще будуть ідеї щодо ..., Хто думає інакше?»* [9, с.5]. Але навіть після такої спонтанної дискусії, учителю не варто виголошувати, чия версія насправді правильна. У процесі обговорення головне, щоб учитель утримався від трансляції своїх знань, від виголошення правильної відповіді. Усі припущення мають бути включені до загальної схеми, а вже у процесі роботи з текстом, вони будуть або спростовані, або підтвержені. Діти мають бути зацікавлені у пошуку відповіді на ті запитання, які виникають у них під час актуалізації знань. Вони мають з нетерпінням очікувати правильної відповіді, напружувати власну увагу для здобуття правильної інформації. Дана стратегія добре поєднується зі стратегією «Гронування» («Асоціативний куш», «Семантична карта»).

«Гронування» [35] – це спеціальна стратегія, яка використовується для навчання учнів, для спонукання їх до вільного мислення та інтенсивного беззастережного пошуку варіантів. Зразки асоціативних кушів, виконаних учнями початкових класів на різних предметах, представлено у додатку 5. «Гронування» може бути використане як на стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії. Оскільки асоціювання є письмовим видом діяльності, воно може прояснити учневі поняття та зв'язки, які він до цього міг не усвідомлювати.

Послідовність застосування стратегії «Гронування»: написання слова посередині будь-якої поверхні для письма; запис слів та фраз, які спадають на думку з обраної теми; встановлення і фіксація лініями зв'язків між словами-асоціаціями, там де це можливо.

Основні правила застосування даної стратегії:

- записувати все, що спадає на думку;
- не турбуватися про орфографію та правила письма;
- не зупинятися доки всі ідеї не вичерпаються;
- встановити якомога більше зв'язків.

Коли учні почнуть працювати, вчитель також має будувати своє гроно. Якщо вчитель також займається асоціюванням, тоді учні будуть розглядати цей вид діяльності як важливий. Окрім того, це утримає учнів від звертання до вас із запитаннями і, отже, вони не заважатимуть іншим.

«Гронування» є гнучкою стратегією, її можна застосовувати як у групі, так і індивідуально. У групі «Гронування» може слугувати для структурування ідей цілої групи в тому випадку, якщо учні «відкриті» для асоціацій і зв'язків, які виникають у інших учнів. Індивідуальне «Гронування» може бути якісним відпочинком від активної праці у групі, оскільки воно вимагає небагато часу і дозволяє брати активну участь у процесі мислення всім учням, а не тільки тим, які завжди першими піднімають руку.

Також стратегія «Гронування» може бути використана для етапу актуалізації. Ця вправа допоможе дітям пригадати ту інформацію, яка допоможе їм у майбутньому краще сприйняти текст. Також добре підходить дана стратегія для узагальнення знань з теми. Результати відповідей дітей можна оформлювати у вигляді «асоціативного куща». Як варіант даної стратегії можна виконати схему «Семантична карта». Вона дещо відрізняється від «Гронування». Наведемо зразок виконання цієї стратегії перед опрацюванням казки «Лисичка з качалочкою».

На аркуші паперу чи на дошці вчитель розпочинає створювати «гроно» до слова «лисичка». Зазвичай слово розміщується у центрі, а усі інші слова розташовуються по радіусу від центрального слова. Спонукаючи учнів до висловлення припущень можна такими словами: *«Зараз я прочитаю вам казку, яка називається «Лисичка з качалочкою». Хто може розповісти, який*

вигляд має лисичка? Я буду записувати те, що ви говоритимете у цій схемі. Яка на вигляд лисичка? Який у неї характер? Де вона живе? Чим харчується? Які казки про лисичку ви вже знаєте?» [10, с.11].

Паралельно вчитель виконує схему (рис. 2.2.)

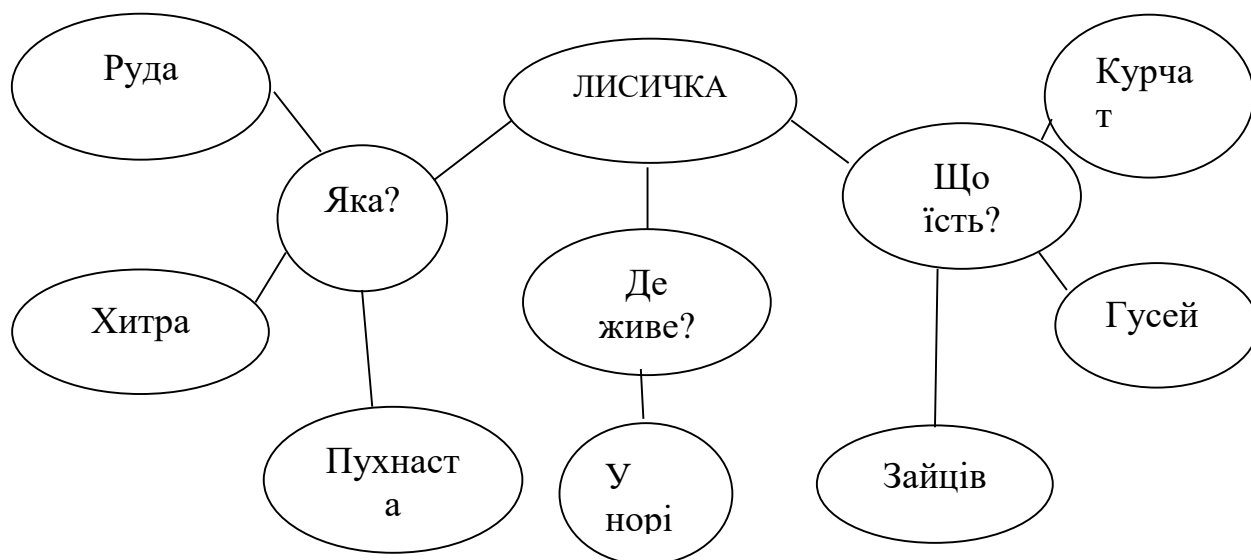


Рис. 2.2. Вигляд схеми при аналізі поняття «лисичка» для дітей молодшого шкільного віку стратегією «Семантична карта».

Стратегія «Кубування» полегшує аналіз теми з різних сторін, стимулює різносторонню пошуковість мислення дитини. Для стратегії потрібно використовувати куб з написаними на кожному його боці вказівками щодо напрямку мислення та письма. Вказівки на сторонах куба і їх значення: опис, порівняння, асоціації, аналіз, застосування, «за» та «проти». На роботу з кубом відводиться 2-4 хвилини. Зразок однієї з учнівських робіт, виконаних з допомогою стратегії «Кубування», представлено у додатку 6.

Куб має бути виготовлений заздалегідь. Можна використати готовий куб, і на його сторони наклеїти необхідні слова-стимули, а можна виготовити куб з картону, на якому вже будуть надруковані запитання чи опорні слова, які стимулюватимуть дітей до роздумів. Ребро куба має бути досить велике, щоб його можна було легко передавати один одному та легко утримувати школярам в руках. Рекомендується куб з ребром 7-15 см. Цупкість паперу буде

гарантувати достатню жорсткість та легкість кубу для зручного використання у процесі «кубування». Розгортка куба подана у додатку 7.

Послідовність дій у процесі використання стратегії «Кубування»: дати тему і запропонувати учням обміркувати її відповідно до однієї зі сторін куба; записати міркування на папері протягом певного періоду часу. Це повторюється для всіх завдань, зазначених на шести гранях кубу. Стратегію «Кубування» можна застосувати як на стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії. Наведемо приклад використання даної стратегії з школярами.

Слова на сторонах куба символізують такі запитання:

«Яка м'ята на вигляд? На колір? На смак? На запах? Опиши її.»

«Як люди застосовують м'яту? Як м'яту можеш застосувати ти?»

«Кому у твоїй родині найбільш потрібна м'ята і чому?»

«Що з того, що ти думав про м'яту, підтвердилося у казці?»

«Що з того, що ти думав про м'яту, не підтвердилося у казці?»

«Що нового про м'яту ти дізнався з казки?»

«Що тобі було б цікаво дізнатись про м'яту ще?» [9, с.6]

Запитання, зазначені на сторонах кубу можуть задаватися у довільному порядку. Тому куб можна підкидати, кидати один одному, крутити, аби випало будь-яке запитання, що зазначене на його сторонах. Обирається те запитання, опорне слово якого виявилось зверху.

2.2. Формування нонконформності та незалежності мислення у дітей

Актуальність виховання у дітей активної, стійкої громадянської позиції, творчого відношення до правил, висновків, обмежень потребують в учнів формування зачатків незалежного самостійного мислення. Для розвитку нонконформності ми використовували стратегії розвитку критичного мислення, запропоновані Дж.Стіл, К.Мередіт, Ч.Темплом, а саме «Сенкан», «Кубування». Ще однією стратегією, яка інтенсивно сприяє розвитку нонконформності мислення дітей, є «Кероване читання» [35, с.46].

«Кероване читання» покликане допомогти учням зрозуміти текст, спрямовуючи їх до ключових моментів в тексті та даючи їм можливість обговорювати його зміст з іншими учнями у класі. Оскільки у початкових класах учні читають ще недостатньо швидко, то ми використовували змінений варіант цієї стратегії - «Кероване слухання» [10].

Для реалізації даної стратегії необхідно по можливості передбачити реакцію учнів протягом ознайомлення з текстом. Учні швидко захоплюються таким видом роботи і у зв'язку з цим починають наперебій, жваво і безпосередньо реагувати на ту інформацію, яка викликала у них зацікавлення. Одним із завдань учителя у цій стратегії стає повага до думки кожного. Причому керувати ситуацією так, щоб організувати думки учнів у контексті доповнення, взаємодопомоги та подальшого розвитку ідей інших учнів.

Перед початком роботи з будь-яким текстом його необхідно поділити на декілька завершених за основною думкою частин. Крім того, учитель має підготувати до кожного фрагменту низку запитань, які будуть спонукати учнів осмислювати почуте чи прочитане та надавати відповіді згідно із своїми роздумами. Запитання мають носити проблемний характер, а не перевіряти якість засвоєння учнями змісту тексту, його запам'ятовування. Завдання вчителя - змусити розкритися кожну дитину, надати можливість висловитися усім, почути кожну думку та спонукати обґрунтувати її. Причому жодним словом, поглядом чи мімікою вчитель не повинен демонструвати власну позицію.

Завдяки такій взаємодії під час прослуховування чи читання тексту вчитель може зібрати досить різноманітний та неоднозначний опис персонажів, іноді протилежні емоційні характеристики. А учні будуть мати можливість навчитися передбачати події за ключовими подіями у попередньому фрагменті; будуть збагачувати свій досвід, пов'язуючи особисті події зі змістом твору; зможуть взяти участь у творчому створенні нової історії.

Зупинимось на вимогах до поділу тексту на частини:

- 1) кожен фрагмент повинен містити ключову інформацію, використовуючи яку учні зможуть змодельювати подальший розвиток подій у творі;
- 2) зручна для роботи кількість частин. Їх має бути не багато, щоб увага учнів не розпорошувалася, щоб зміст твору не втратив своєї цілісності за час опрацювання;
- 3) розбиття тексту на частини є збереження інтриги у кожному фрагменті. Текст має закінчуватись тоді, коли ще ключова подія не набуде розв'язку. Розв'язок має з'явитись у наступній частині.

Тепер розглянемо описану методику роботи на конкретній казці, яку ми опрацьовували під час педагогічної практики. Ми працювали над текстом казки «Лисичка зі скалочкою». Текст був поділений нами на три частини. У першій частині учні спостерігають за хитрою лисичкою та її поневіряннями спочатку у перших господарів, а потім у других. Проте, уривок закінчується до того, як діти чують про те, що зробив другий господар у відповідь на слова лисички. Увесь текст казки з розбивкою на частини наведено у додатку 8. Хід реалізація стратегії наступна:

1. Слухання I фрагменту, його обговорення: *«Яка лисичка у цій казці? Чому ви так думаєте? Хто думає інакше? Як почували себе господарі, які дозволили лисичці заночувати, коли лисичка сказала, що у неї пропала качалочка і курочка? Навіщо лисичці потрібні були курочка і гусочка? Чому лисичка обманула господарів? Що відчуваєте до господарів? до лисички? Як би ви вчинили на місці лисички? господаря? Що, на вашу думку, відбуватиметься далі?»* [10, с.11].

Обговорюючи цей уривок, учні можуть спробувати виправдати головну героїню. Можна дозволити дітям пошукати позитивні наміри лисички, дати можливість зрозуміти глибинні мотиви іншої істоти. Наприклад, можна припустити, що лисичка була голодна. Головною метою такого обговорення є максимальне залучення учнів до виголошення власної позиції. Усі думки, версії та припущення мають бути озвучені. Не має значення, помилкова ідея

чи правильна. Кожен учень у процесі подальшої роботи зможе сам для себе вирішити, чи було його припущення правильне, чи помилкове. Вчитель же має виступати стимулятором молодших школярів до озвучення усіх гіпотез того, що чекатиме головну героїню надалі, у наступному уривку тексту, але не голосливних, а обґрунтованих попереднім життєвим досвідом чи цитатами з попереднього уривка. Висловитись повинні усі, хто має бажання. А помилкові гіпотези будуть відкинуті самі собою по мірі подальшого ознайомлення з текстом. Після того, як учитель заслухає усі відповіді-припущення безоцінно і беземоційно, приймаючи усі варіанти, запропоновані учнями, він продовжує читання казки.

2. Слухання II фрагменту, його обговорення: *«А тепер що ви відчуваєте до лисички? Чому лисичка знову обманула господаря? Чи віддасть господар дівчинку лисичці? Чому ви так думаєте? Що, на вашу думку, відбуватиметься далі? Чому ви так думаєте?»* [10, с.11].

3. Слухання III фрагменту, його обговорення: *«Що ви тепер відчуваєте до лисички? Чи справедливо було покарано лисичку? Чому ви так думаєте? Чи зміниться лисичка після сутички із собакою? Чому ви так думаєте? Як би ви закінчили казку про лисичку?»* [10, с.12].

4. Рефлексія передбачає роздуми про основний смисл тексту. Учитель має спонукати учнів до висловлення своєї позиції по спірних у моральному плані вчинках лисички. Кожен учень запрошується до обговорення, його думка вислуховується.

Якщо є потреба, то учні запрошуються до спільного обмірковування посилу казки, щоб спільними зусиллями вирішити, яка емоційна реакція, яка оцінка має бути правильною при прочитанні цієї казки. Якщо обговорення вимагає пригадування окремих фрагментів казки, то доречно запропонувати учням розіграти фрагмент по ролях. Драматизація чи малювання сюжету казки має органічно впливати з потреб обговорення. Воно не має бути самостійним, відірваним від ходу обговорення завданням. А органічно вплітатися у контекст розв'язування моральної дилеми та підтримувати інтерес дітей до тексту та

його подробиць, сприяти повторному зануренню в атмосферу твору, підсилувати інтерес до самостійного перечитування казки.

Доречним у ситуації роботи з такими текстами є використання стратегії «Порушена послідовність». Стратегія спрямована на те, що учні мають відтворити правильну послідовність подій чи процесу, встановити причиново-наслідкові зв'язки і відобразити отриманий результат у вигляді схеми. Наприклад, перед опрацюванням з молодшими школярами змісту народної казки «Колосок», ми обговорили з учнями особливості та послідовність виготовлення хліба. Для цього нам було достатньо узагальнити досвід та спостереження дітей, звернення до спеціальної літератури не потребувалось. Проте, якщо мова йде про більш складні процеси, можна попередньо ознайомити учнів з ними з допомогою фільму чи протягом екскурсії.

Для роботи за стратегією «Порушена послідовність» ми запропонували дітям низку картинок, які символічно зображали різні етапи виготовлення хлібу. Жнива символічно зображувались у вигляді колоска, змолочування зерна було представлено зображенням купки зернин, обмелювання борошна зобразили у вигляді купки білого борошна, вимішування тіста зобразили як качалку на листку тіста, випікання хлібу представили пиріжками у тарілочці.

Вчитель звертається до дітей: «Перед вами, діти, п'ять картинок, на яких зображена пшениця у різному вигляді. Роздивіться їх уважно і визначте, що з чого виготовляють», розташуйте зображення по порядку (рис. 2.3.).

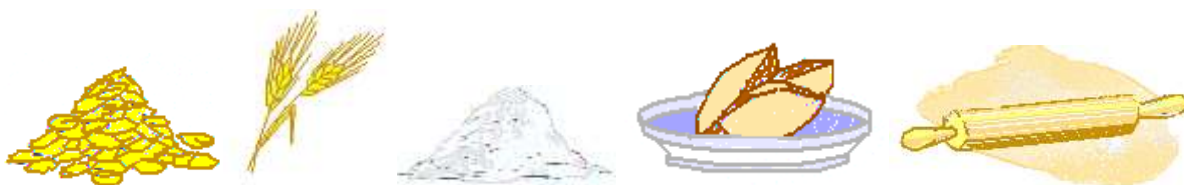


Рис. 2.3. Набір картинок до стратегії «Порушена послідовність»

Такі завдання ми пропонували учням для опрацювання у парі. З цією метою ми надали кожній парі молодших школярів необхідні картинки. Може

трапитись так, що кількість учнів у класі непарна. Тоді сам вчитель може утворити пару з одним з учнів, або ж організувати трійку дітей для виконання цього завдання. Після того як більшість пар виконає завдання, його слід обговорити. Існує декілька варіантів максимального охоплення усіх відповідей, які надають учні під час виконання цієї стратегії. Можна запропонувати різним парам представити отриману послідовність одна одній. Можна запропонувати групі представити свій варіант на загал, тримаючи картинки в руках, вишикувавшись біля дошки, або розмістивши картинки на дошці. Після обговорення отриманих результатів ми запропонували дітям прослухати казку «Колосок», і заодно встановити, чи правильно буда встановлена послідовність виготовлення хліба.

Дану стратегію можна використовувати не лише перед ознайомленням молодших школярів із новим текстом, але й опісля його прочитання. Для цього досить зручно використовувати ілюстрації, які зазвичай зображають ключові події твору. Картинки зручно розташовувати на спеціальній фланелевій дошці чи на килимкові у довільному порядку. Потім учні мають розташувати їх у тому порядку, який вони вважають за правильний, і розповісти свою історію-казку за картинками у тому порядку, який вони обрали.

Може статися, що учням буде важко визначитися з послідовністю картинок. Тоді молодші школярі можуть описати кожен картинку, відповідаючи на запитання учителя: *«Що відбувається на картинці?, Що ще відбувається на картинці?»* [10, с.11]. Запитання, які задаватиме учитель, будуть спрямовувати учнів описувати події, а не самих персонажів, зображених на картинках. А такий підхід сприяє тому, що учням легше побачити зв'язки між картинками та збудувати власний сюжет.

Для опрацювання казки «Лисичка з качалочкою» ми використовували готові ілюстрації до книжки, виконані Л.Насировим (рис. 2.4), які гарно відображають сюжет казки.



Рис. 2.4. Сюжетні картинки до стратегії „Порушена послідовність”

Треба пам'ятати, що для учителя не важлива логіка чи завершеність сюжетної лінії, складеної учнями. Не має значення, чи співпадає запропонований варіант із справжнім сюжетом казки, яку будуть слухати учні незабаром. Головна ідея такої роботи – запалити активне слухання дітей, активізувати їхню увагу. Крім того, така робота надає можливість утворити зв'язки існуючі знання дітей із змістом нового тексту.

Іншим способом розвитку нонконформності мислення може стати стратегія «Передбачення за ключовими виразами». Вчитель може звернутися до учнів з пропозицією передбачити події казки чи оповідання: *«Зараз ви почуєте народну українську казку. Проте, перед прослуховуванням вам пропонуються такі слова: мишенята, півник, колосок, тиріжки. Завдання – уявіть, як ці слова могли б використовуватись у казці. Які епізоди з'являються в уяві? Які події можуть трапитись у казці, якщо зосередитись на цих словах?»* [11, с.18].

Для того, щоб учні краще зрозуміли завдання, можна запропонувати їм малюнки замість слів. Потім вони можуть обмінятися своїми припущеннями у парі. На таку роботу виділяється не більше 5 хвилин. Учнів потрібно привчати слідкувати за часом, тому на перших порах доведеться нагадувати про те, що час спливає, досить часто. Немає потреби вислуховувати всі варіанти подій. Достатньо прослухати 2-3 відповіді. Учням варто пояснити, що вони зможуть повернутись до вигаданих сюжетів протягом уроку, і зможуть розповісти про власні сюжетні знахідки. А потім запропонувати їм прослухати казку, у якій є ті 4 слова, які вони використовували у своїх вигаданих історіях. Тепер вони самі можуть перевірити, чи співпадають їхні передбачення із справжнім змістом казки. Іноді доцільно використати підказу для учнів, озвучивши жанр твору, який вони будуть слухати. Знаючи, що це саме казка, діти будуть використовувати у своїх творах відповідні сюжетні ознаки даного жанру.

Крім опрацювання ключових слів можна запропонувати дітям обговорити обкладинку книги, особливо, якщо на ній яскравий малюнок з головними героями та натяками на сюжет. Стимульними можуть стати такі запитання: *«Що ми можемо дізнатися завдяки назві? обкладинці? Що ми знаємо про істот / неістот, які згадані у назві? зображені на обкладинці? Що можна сказати про імовірні події книги з такою назвою? обкладинкою?»* [11, с.18].

Стратегія «Читання / слухання з передбаченням» успішно розвиває у дітей молодшого шкільного віку нонконформність мислення. Завдяки цій технології діти вчаться робити власні висновки, навчаються не боятися власних припущень, які можуть відрізнитись від припущень інших дітей, вчителя чи автора твору.

Особливу роль на цьому етапі розвитку критичного мислення відіграють запитання, на які доводиться відповідати дитині. Зрозуміло,, що дитяче мислення розвивають і стимулюють будь-які запитання, на які потрібно дати відповідь. Проте, існують запитання, які спрямовані саме на розвиок критичності мислення.

Згідно класифікації, запропонованої Б.Блумом та схематизованої Н.Сандерсом (додаток 9) можна виділити запитання, які спонукають до розтлумачення фактів, синтезу власної думки, аналізу інформації, породження і трансформування образів, оцінювання й зіставлення власних умовиводів з розвитком подій у тексті.

За Н.Сандерсом запитаннями найнижчого рівня, тобто такими, що не спонукають до самостійного міркування, є буквальні запитання, або запитання на ерудицію. Відповіді на них носять репродуктивний характер, тобто передбачають механічне відтворення почутої інформації. Для успішної відповіді на такі запитання школяреві достатньо обмеженого фрагменту певної сфери знань. Проте, такі запитання – найбільш стресогенні для учнів початкових класів. Адже на такі запитання існує лише одна правильна відповідь, тобто імовірність помилки велика. Прикладами буквальних запитань до наведеного нами тексту (додаток 10) будуть: *«Як звали мишенят? Що півник зробив з колоском?»* [11, с.18]

На жаль, вчителі занадто часто вдаються саме до буквальних запитань, таким чином перевіряючи пам'ять і уважність дітей під час ознайомлення з текстовим матеріалом, а не стимулюючи їх до самостійного, а тим паче критичного осмислення нової інформації. Ми ж пропонуємо використовувати запитання, відповіді на які потребуватимуть від дітей самостійного мислення. Проілюструємо зазначені положення фрагментом заняття.

1. Слухання I частини. Обговорення прослуханого уривку: *Яка картина виникла у вашій уяві? Опишіть кольори, звуки, образи. Що ви побачили (почули) у своїй уяві? Що ви відчували до півника / мишенят, коли слухали уривок? Як ви гадаєте, що трапиться далі? Що у почутому дозволяє вам зробити таке припущення?*

У даному випадку молодшим школярам учням пропонувалося відповісти на запитання на переформулювання. Відповіді на подібні запитання вимагають від дитини пережити певний сенсорний досвід та описати його з допомогою мови. Вони спонукають учня викладати отриману інформацію в

іншій формі, інтерпретувати її у світлі власного сприйняття. Вислухавши усі відповіді і при цьому, не оцінивши жодної, вчитель пропонує продовжити слухання.

2. Слухання II частини. Обговорення прослуханого уривку: *Що, на вашу думку далі трапиться у казці? Що у почутому дозволяє вам зробити таке припущення? Яка важлива проблема піднімається? Чому ви так думаєте?*

Запитання на інтерпретацію дозволяють учням застосувати почуту інформацію і спробувати самостійно дослідити або навіть розв'язати проблему, що пропонується у творі.

Навіть, якщо прозвучала відповідь, яка є правильною, вчителю не слід припиняти обговорення. Висловитись мають усі бажаючі.

3. Слухання III частини. Обговорення прослуханого уривку: *У чому причина, на вашу думку, того, що мишенята відмовилися допомогти півнику? Чому, на вашу думку, півник знову покликав мишенят, адже вони вже відмовилися допомогти один раз? Що може трапитися далі? Чому ви так вважаєте? Що було у тексті такого, що змісило вас так вирішити?*

Наведені запитання не перевіряють оволодіння дітьми змістом казки, а стимулюють до міркувань. Запитання на витлумачення спонукають молодших школярів шукати зв'язки між фактами, подіями та ідеями твору. Діти починають створювати власний контекст подій, описаних у творі, шукати причиново-наслідкові зв'язки.

4. Слухання IV частини. Обговорення прослуханого уривку: *Чому півник вчинив так? Що спричинило такий розвиток подій? Чи можна було за текстом передбачити закінчення казки? Чи співпало ваше передбачення зі справжнім закінченням казки? Про що ця казка?*

Аналітичні запитання передбачають поєднання дітьми елементів тексту з метою загального розуміння та усвідомлення логіки твору. Їх доречно задавати наприкінці прослуховування твору [11, с. 18].

5. Рефлексія. На даному етапі доречно задавати такі запитання, які дозволять учням самостійно усвідомити смисл та мораль тексту. Ми

пропонуємо особливу увагу приділити запитанням на синтез і оцінку почутої інформації.

Запитання на оцінку вимагають інтегрувати нову інформацію до особистої системи цінностей та виробити відповідні судження. Такі запитання дають змогу вчителю ознайомитися з дитячим розумінням проблеми, принципами дитини та її власною позицією: *Як на вашу думку, правильно чи неправильно вчинили мишенята? Справедливо чи не справедливо вчинив півник? Що є позитивного у тому, що мишенята не скуштували пиріжків? Негативного? Чому ви так думаєте?*

Запитання на синтез передбачають включення дітьми нової почутої інформації до власного досвіду, їх сполучення і на їх основі вироблення нових моделей поведінки чи алгоритмів розв'язку проблем. Такі запитання стимулюють дітей створювати власні сценарії розвитку подій, передбачати наслідки: *Що можна було б зробити на місці мишенят, щоб скуштувати пиріжків? Як по-іншому можна було вчинити півникові? Якби ви були на місці півника / мишенят., як би ви вчинили? Чому? Як ця казка стосується прислів'я «Хто не працює, той не їсть», «Бджола мала, а й та мед носить», «Любиш кататися, люби й санчата возити»?*

Наведений фрагмент заняття демонструє, що стратегія «Слухання з передбаченням» не просто стимулює критичне мислення дітей, а й має можливість допомогти їм самостійно зрозуміти мораль тексту, спрямовуючи їх до застосування власного досвіду і пошуку причиново-наслідкових зв'язків.

2.3. Підготовка дітей до критичного самосприйняття

Для повноцінного розвитку критичного мислення у дітей має бути вироблене критичне ставлення до себе, вміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них. Завдяки правильному, адекватному усвідомленню не лише позитивного, а й негативного у власній поведінці, діях, навчанні виникає критичне ставлення до себе, що дуже потрібно насамперед для сприймання вимог інших.

Коли людина викладає на папері власні думки, аудиторію складає сама особа, яка пише. Автор пише для того, щоб усвідомити, з'ясувати, запам'ятати, організувати, одним словом, обдумати певні ідеї чи інформацію. Саме ця концепція покладена в основу стратегії «Письмо для себе», яке є одним з ефективних прийомів стимулювання критичного сприйняття себе. Дана стратегія спонукає дітей критично ставитися не лише до себе, але й до інших. Наведемо приклади учнівських робіт, виконаних з використанням цієї стратегії.

Моє серце

«Серце в мене дуже велике. Воно різного кольору. Частина жовтого, тому що я добрий. Частина сірого, бо я буваю злим і сумним. А ще воно в мене блищить, так як я люблю себе більше, ніж інших.» (О.Соболев)

«Серце в мене велике, воно витягнутої форми, високе, тому що я строга і скрита. Одна половина червона – я живу і радію, а друга половина жовтого кольору, тому що я, як сонечко, добра і стараюсь всіх зігріти.» (С.Солоненко)

«У мене серце посміхається, тому що воно дуже добре. А коли воно посміхається, то і я сама посміхаюсь, і хочу робити добрі справи.» (В.Присяжнюк)

Запроваджуючи дану стратегію у практику, вчитель може стикнутися з деякими труднощами. Зокрема, через те, що учні звикли до письма, яке оцінюється, вони потребують певного часу, щоб усвідомити, що учитель насправді зацікавлений у їхніх думках і прагне допомогти їм розвинути здатність критично думати під час письма. Для створення вільної атмосфери на занятті і усвідомлення учнями багатоваріантності розв'язку проблемних питань вчителям слід будувати ситуації, у яких використовуються відкриті запитання, де учні разом з учителем шукають відповіді і шляхи вирішення реальних проблем [35, с.26].

«Есе — це письмовий твір, вільне, особисте трактування певної теми. Його мета – переконати читача у тому, що ви добре оволоділи темою і можете аргументувати свою точку зору» [8, с.53]. Ця стратегія дає можливість

вчителю навчити учнів аргументувати свою точку зору з допомогою простого алгоритму та формувати в учнів навички, корисні у подальшому повсякденному житті. В учнів з'являється можливість:

- викласти свою позицію на папері чітко й аргументовано;
- зрозуміти, що таке доведення, а що таке доказ, і чим вони розрізняються.

Щоб організувати діяльність з написання есе, необхідно пояснити учням, що есе — це вільне вираження своїх думок, але від того, наскільки ці думки будуть аргументовані, залежить досягнення мети твору, а отже, і успіху. А потім надати учням матрицю (структуру) есе. Її можна намалювати на дошці у наступному вигляді:

Назва _____

Теза (твердження) _____

Аргументи (доведення), які обстоюють тезу (твердження)	Докази (факти, дати, числа, приклади із життя)
1. _____	1. _____ 2. _____
2. _____	1. _____ 2. _____
3. _____	1. _____ 2. _____

Рис. 2.5. Матриця для написання есе

Учням треба пояснити, що у структурі есе вирізняються:

- «назва» - формулювання тези або теми;
- «вступ» — це особисте твердження — теза, основна ідея або положення, особисті погляди, загальний підхід до теми, який включає проблемне завдання та відповідь на поставлене запитання;
- основна частина — це частина, де наводяться аргументи і факти (доведення і докази) щодо тези. (Навіть коротке есе потребує не менше трьох доведень, а кожне доведення — 1-2 докази);

- висновки — це узагальнення есе, в яких підкреслюється, як автор довів свою точку зору, і знову окреслюється тема.

Запропонувати учням уважно перечитати тему, сформулювати відкрите запитання, на яке вони будуть відповідати в есе. Після цього учні пишуть есе. По закінченню письмової роботи вчитель може попросити кого-небудь зачитати твір, а інших уважно слухати і відмічати, чи всі вимоги до есе виконуються. По завершенню необхідно обговорити з класом результати написання [8, с.53].

Стратегію есе необхідно вводити тільки на уроці. Обговорення можна проводити з допомогою прийому «стоп-кадр», щоб діти відразу помічали, де зроблені помилки в алгоритмі есе. Оцінка залежить від кількості аргументів і доказів.

Додатково, крім описаних стратегій, з метою формування у дітей критичного ставлення до себе та своїх дій, ми виконували з учнями такі вправи:

1. Оціни себе. Учням пропонувалось виконати письмове завдання з підручника. «Якщо ти вважаєш, що виконав завдання правильно, каліграфічно, охайно – постав на полях «+». Якщо ти не поставив «+», що тобі завадило, в чому ти помилився?» Вистав бал за виконане завдання.

2. Взаємоперевірка. Після виконання учнями письмових завдань, школярі обмінювались зошитами та давали свої завдання на перевірку однокласникам. Перевіряючий виправляв помилку олівцем, а потім вказував на неї виконавцю роботи.

Наприкінці експерименту учні набагато адекватніше оцінювали якість виконання власних завдань, ніж раніше, уважно сприймали зауваження товаришів стосовно своєї роботи. У той час, як на початку формувальної роботи спостерігались випадки, коли вони намагались витерти виправлення однокласників у своїх зошитах, щоб зроблені помилки не помітили інші.

Отже, існує багато стратегій, які сприяють розвитку критичного мислення. Важливо, щоб вони застосовувалися систематично, цілеспрямовано

та в межах логічно послідовної навчальної структури. Якщо ці умови виконано, процеси навчання та мислення стають прозорими, доступними для всіх. Діти не лише набувають під час навчання певних конкретних знань, а й вчаться навчатися. Використовуючи ці стратегії школярі навчаються презентувати свій досвід аудиторії, аргументувати свою точку зору, будувати свій текст, бути активними спостерігачами та учасниками.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У результаті виконання дипломного дослідження відповідно до завдань, поставлених у вступній частині, зроблено такі висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що погляди вчених на можливість формування критичного мислення у школярів досить суперечливі. Оскільки єдиного визначення поняття "критичне мислення" в педагогічній науці і практиці не існує, то і підходи дослідників до формування критичного мислення учнів досить варіативні.

У дослідженні ми тлумачимо критичне мислення як здатність людини (природну або сформовану) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні і негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій.

На основі теоретичного аналізу та дослідження особливостей мислення в учнів початкових класів ми визначили поняття «критичне мислення» молодших школярів як самостійне, нонконформне, творче ставлення до навчального матеріалу та інформації, яку учні отримують з інших джерел. До ознак критичного мислення в учнів початкових класів відносяться: незалежність мислення, відносна самостійність думок; супротив до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших; критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них; пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань; вміння брати участь у діалоговій взаємодії.

На основі психолого-педагогічного аналізу ми виявили, що процес розвитку критичного мислення є керованим і може бути успішним за умов інформаційного мотивування діяльності, переконливості аргументування, усвідомлення дітьми власної позиції, соціологізації навчально-виховної діяльності, демократичного характеру педагогічного спілкування і свободи

слова, самостійності й індивідуальності мислення, розвитку пізнавального інтересу.

2. Відповідно до ознак критичного мислення нами визначено його критерії в учнів початкових класів: нонконформність, критичне ставлення до себе, пошукова спрямованість мислення. Кожен із зазначених критеріїв має три рівні вияву у молодших школярів (високий, середній, низький). Як основу розвитку вказаних критеріїв нами визначено критерії розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку, відповідно, рівні їх розвитку: готовність мислительних процесів до критичного мислення, залучення мовлення до практичної діяльності, здатність до самооцінки.

3. Пошуковий експеримент було спрямовано на проведення комплексних діагностичних процедур на виявлення рівнів критичного мислення учнів початкових класів. Дослідженням був охоплений 21 четвертокласник. У процесі діагностичного переважна більшість дітей молодшого шкільного віку (42%) виявили середній рівень розвитку критичного мислення, високий рівень виявили 29%, низький рівень - 29% четвертокласників.

Виявлено, що сучасна система підготовки дітей не забезпечує належної розвиненості в учнів критичності мислення, оскільки у своїй основі налаштована лише на засвоєння необхідної суми знань, розвитку необхідних для його засвоєння якостей, формування вмінь і навичок, а не на стимуляцію дитини до самостійного їх здобуття та критичного осмислення.

4. Вважаємо за доцільне спрямувати увагу вчителя на розвиток в молодших школярів таких якостей мислення як пошукова спрямованість, нонконформність і критичне ставлення до себе.

Використання стратегій «Читання тексту з позначками», «Читання з маркуванням тексту», «Знав, дізнався, хочу дізнатись», «Мозковий штурм», «Групування», «Кубування», «Семантична карта» сприяє розвитку в учнів прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію, розібратися в правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень,

удосконалити їх, внести щось «своє». Завдяки використанню даних стратегій діти активно беруть участь у процесі пошуку рішення. Стратегії «Кероване читання / слухання», «Порушена послідовність», «Передбачення за ключовими виразами», «Читання / слухання з передбаченням» навчають дитину помічати помилкові судження інших, обстоювати власну думку, виявляти незалежність мислення, відкрито демонструвати сумнів. Завдяки участі у даних стратегіях учні не бояться не погодитись з іншими та активно висловлюватися на уроці. Стратегії «Письмо для себе», «Есе», «Оціни себе» та «Взаємоперевірка» навчають учнів бачити власні помилки, уважно сприймати зауваження інших щодо своїх помилок та недоліків, формують здатність до адекватної самооцінки.

Після застосування таких стратегій і спеціально розроблених нами вправ учні будуть з великим бажанням, без остраху виконувати різні завдання, не боятися аргументувати і відстояти свою точку зору. Під час дискусії навчатися тактовно і впевнено аргументовано не погоджуватись із загальноприйнятою думкою. Діти будуть з більшою цікавістю навчатися і здобувати різну інформацію, систематизувати та осмислювати здобуту інформацію. Використання різноманітних ігор розвиватиме у дітей молодшого шкільного віку кмітливість, вміння відчувати себе на місці іншого, приймати думку товариша та не боятися висловити власну. Діти будуть розуміти, що інші можуть думати і робити інакше. Одночасно, ми передбачаємо, що без цілеспрямованого педагогічного впливу розвиток критичного мислення не відбудуватиметься. Пропонована нами система дає вчителям нове осмислення навчального процесу, дозволяє їм систематично організовувати навчання, визначати цілі та завдання навчання, планувати різноманітні заходи, залучати учнів до міркувань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адрелян О. Загальнопізнавальні вміння як компонент критичного мислення молодших школярів // Рідна школа. - 2001. - №4. – С. 78- 80.
2. Белкіна О.В. Критичне мислення учнів початкових класів // Практична психологія та соціальна робота. - 2005. - №4. - С.37-42.
3. Белкіна О.В. Критичне мислення учнів початкових класів // Практична психологія та соціальна робота. - 2005. - №5. – С.34-44.
4. Белкіна О.В. Формування критичного мислення учнів початкової школи у процесі навчання. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луцьк, 2006. – 14с.
5. Вайнштейн М. Критичне мислення як основа демократичного навчання // Рідна школа. — 2001. — № 4. – С. 49-51.
6. Векслер С.И. Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения: Автореф. дисс. ...канд. педагог. наук: 13.00.01– К.,1974.– 23с.
7. Волков Е.В. Развитие критического мышления. М., 2004. – 155с.
8. Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П. Критичне мислення: як цього навчати. Науково-методичний посібник. – Харків: Видавнича група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 112с.
9. Грушко О.В. Плекаймо критичне мислення у дошкільнят : Технологія «Знав, дізнався, хочу дізнатись» // Дошкільнє виховання. – 2008. – №11.– С.4-6.
10. Грушко О.В. Плекаймо критичне мислення у дошкільнят : Технологія «Кероване слухання» // Дошкільнє виховання. – 2008. – №6.– С.11-13.
11. Грушко О.В. Плекаймо критичне мислення у дошкільнят : Технологія «Слухання з передбаченням» // Дошкільнє виховання. – 2009. – №4.– С.17-19.
12. Жанр есе: поняття, специфіка, ознаки, поради щодо його підготовки та написання [Електронний ресурс] // Режим доступу:

- <http://divovo.in.ua/janr-ese-ponyattya-specifika-oznaki-poradi-shodo-jogo-pidgotov.html>
13. Дьюї Д. Моральні принципи в освіті. — Львів: Літопис, 2001. — 30 с.
 14. Евдокимов В., Олейник Т., Горькова С., Микитюк М. Практикум по розвитку критического мышления. — Харьков: Торнадо, 2002. — 143с.
 15. Заир-Бек С.И. Критическое мышление. — М., 2002. — 205с.
 16. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2004. — 175 с.
 17. Зосим А.В. Технологія розвитку критичного мислення [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://sites.google.com/site/zosimanatolij/>
 18. Іванова О. Побудова педагогічного процесу // Освіта. — 2008 <https://osvita.ua/school/method/736/>
 19. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / О.Пометун, Л.Пироженко.— К.: А.П.Н., 2002.
 20. Катрич К.І. Застосування диктантів для розвитку критичного мислення учнів [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://nauch.com.ua/kultura/39936/index.html>
 21. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Перемена. — 2001. — № 1. — С. 16
 22. Клустер Л. Критическое мышление // Відкритий урок. — 2003. - №17-18. — С. 9-13.
 23. Костиніч О.С. Розвиток критичного мислення УЧНІВ у процесі навчання фізики // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки) №2 Бердянськ 2012 [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://uchni.com.ua/pravo/34886/index.html?page=24>
 24. Кравчук Л. Розвиток критичного мислення молодших школярів // Сільська школа України. — 2002. - №19-20. — С.3-9.
 25. Критическое мышление // Відкритий урок. — 2003. — № 17-18. — С. 9-23.

26. Критическое мышление и новые виды грамотности / Сост. О. Варшава. М.: Изд-во ЦГЛ, 2005. 80 с.
27. Критичне мислення. Освітній портал «Метелик» // teach-portal.pp.ru/2007/11/07/print:page,1,kritichne-mislennja.html
28. Критичне мислення: чим воно може бути? // Управління школою. – 2005. – № 25. – С. 18-29.
29. Лабенко О. Розвиток критичного мислення в середніх загальноосвітніх закладах // Рідна школа. — 2001. — № 4. – С. 68-70
30. Лапшина І.М., Литовченко В.М. Дошкільник: Розвиток мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку: Посібник для вихователів. – К.: ВД Калита, 2006. – 105с.
31. Освітні технології: навч.-метод. посіб. // О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін., за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002.
32. Пандис М. Проект "Развитие критического мышления через чтение и письмо" и готовность ученика к школе // Перемена. – 2001. – №3. – С. 23-28.
33. Презентація на тему: " Перший базовий урок Вивчення інформації на основі тексту актуалізація побудова знань консолідація -структурований огляд ; - читання в парах ; - лінія." [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.myshared.ru/slide/1121794/>
34. Технологія розвитку критичного мислення — педагогічна система, спрямована на формування у школярів аналітичного мислення [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://ua.convdocs.org/docs/index-176619.html>
35. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризація критического мышления: пособие. М., 1997. – 79с.
36. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів»: Посібник для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення»: У 8 ч. – К.: НМЦ «Інтелект», 1998. – Ч. 1-2. – 76 с.

37. Сучасний урок у початковій школі. 33 уроки з використанням технології критичного мислення / Упоряд. Г.О. Ярош, Н.М. Седова. – Х.: Основа, 2007. – 240 с.
38. Теплов Б.М. Психологія: Підручник для середньої школи. – Москва., 1947. – 210с.
39. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О.І.Пометун. – К.: Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
40. Технологія розвитку критичного мислення // Завуч. – 2004. - №4. – С.12.-14.
41. Тягло А.В. Критическое мышление на основе элементарной логики: Учеб. пособие (Центр усовершенствования социологического образования. – Харьков. – 2001. – 210с.
42. Тягло А.В., Воропай Г.С. Критическое мышление: Проблемы мирового образования XXI века. – Харьков: Ун-т внутр. дел., 1999. – 284с.
43. Уоллен И. Норман, Хорбик Ф.Верном, Рид Е. Ион. Выводы об изменениях программы с целью развития критичности ума: Пер. с англ. – М., 1963 – 114с.
44. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.– 512с.
45. Шимко Л.П. Використання методів і прийомів технології розвитку критичного мислення на уроках хімії [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://oin.in.ua/vykorystannya-metodiv-i-pryjomiv-tehnolohiji-rozvytku-krytychnoho-myslennya-na-urokah-himiji/>
46. Chaffee John. The thinker's way. Steps to a Richer Life. – Little, Brown and Company. – Boston. New York. Toronto. London, 1998. – P.218, с.52

ДОДАТКИ

Додаток 1

Опитувальник для учнів 4 класу

Придумай, у чому можна принести ягоди з лісу, якщо немає кошика?

Перерахуй риси героя української народної казки Колобка, які ти вважаєш хорошими і поганими.

Виконай завдання, а потім оціни себе. Якщо ти вважаєш, що текст написаний охайно і каліграфічно, намалюй усміхнене личко; якщо ти бачиш, що у тебе вийшло не все так, як ти хотів, є неправильно написані букви, намалюй личко без посмішки; якщо тобі не подобається те, як списано текст, є помилки, бруд, намалюй сумне личко.

Додаток 2

Діагностична карта з результатами обстеження четвертокласників та рівні їхнього критичного мислення

№	Бали за 1 тест	Бали за 2 тест	Бали за 3 тест	Сума балів	Рівні
1	2	3	3	8	високий
2	2	2	3	7	середній
3	3	2	2	7	середній
4	1	2	1	4	низький
5	1	1	1	3	низький
6	3	2	3	8	високий
7	1	1	1	3	низький
8	2	2	2	6	середній
9	2	2	2	6	середній
10	1	1	1	3	низький
11	3	2	3	8	високий
12	3	3	3	9	високий
13	3	3	2	8	високий
14	3	2	3	8	високий
15	3	2	2	7	середній
16	3	2	2	7	середній
17	3	2	2	7	середній
18	2	1	1	4	низький
19	2	2	1	5	середній
20	2	1	1	4	низький
21	2	1	2	5	середній

Додаток 3

Тема: «Ловля летючих риб» (М. Трублаїні)

Мета: удосконалювати навички свідомого читання; розвивати вміння знаходити причиново-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити; заохочувати співробітництво дітей.

Обладнання: записи на дошці, кубики, сигнальні картки.

Стратегії: «Мозкова атака», «Ручки на середину», «Читання з позначками».

Хід уроку

I. Актуалізація опорних знань.

1. Фонетична зарядка. Відпрацювання вимови сполучення звуків [щч], що на письмі передаються літерою «щ»

2. Перевірка домашнього завдання. Виразне читання вірша Г.Малика «Дивний звір». Самоаналіз. Самооцінка.

3. Мотивація навчальної діяльності

1) Відгадування загадок

Сутулий, горбатий, на силу багатий: сто коней повезе, скільки він на собі понесе. (Пароплав)

Пір'ям махає, хвостом управляє. (Риба)

На дереві грається, угору піднімається, на хвостик у гойдається. І зветься це малятко веселе... (мавпенятко).

Крила є, а не літає, хоч без ніг — не доженеш. Дуже гострі зуби має — в океані звір живе. (Акула)

2) Читання назви оповідання (запис на дошці)

II. Усвідомлення нового матеріалу

1. Словникова робота

2. Читання учнями твору «Ловля летючих риб» «ланцюжком» (за абзацами)

3. Бесіда за запитаннями

Про що це оповідання?

Коли ви найбільше хвилювались, слухаючи його?

4. Прийом «Система позначок» (вчитель нотує на дощі)

— Де можна знайти відповіді на ці запитання?

Створення експертної творчої групи, що буде здійснювати пошук (під керівництвом учителя). Учитель добирає і пропонує експертам довідкову літературу.

5. Перечитування виділених речень (групова робота). Читає капітан, який обирається шляхом жеребкування (киданням кубика). Висновок: цими реченнями можна передати зміст оповідання скорочено.

III. Міркування

1. Вправа «Слово, що вразило (здивувало, схвилювало, про щось нагадало)»

2. Усна групова робота з використанням прийому «Ручки на середину»

3. Презентація результатів роботи

Слово	Чому?
Пароплав	Я вперше плавав на пароплаві у 5 років. Була висока хвиля, мене сильно закачало.
Мавпа	У зоопарку мавпочки живуть у клітках. Краще їм жити на волі. Я була на морі і фотографувалася з мавпочкою-хлопчиком, його звали Яшка.
Стрибнув	Коли ми були на морі, ми всі стрибали з вишки. Вона була заввишки як триповерховий будинок. Коли я була маленька, я стрибнула з дерева і сильно забила ноги.

V. Підсумок уроку

Якою була тема уроку?

Які ми виконували завдання? Чи ми впоралися з ними?

Що можна було б змінити на краще у сьогоднішньому уроці?

Додаток 4

Текст для стратегії «Знав, дізнався, хочу дізнатись»

Казка про м'яту

Частина I

Якось пішов селянин свою пасіку навідати і повернулася назад похмурий, як хмара.

- Що трапилось? — перелякалась дружина.
- Лихо з нашою пасікою. Не те що меду, бджіл майже не залишилося. Напав на них кліщ злющий, від якого порятунку немає.

Засмутилися селянин з дружиною — без грошей, які за мед мали виручити, залишилися. Пішов селянин на базар, щоб на останню копійку дітям хліба купити. Йшов він, й раптом запнувся й упустив копійку. Прикотилася копійка прямо до дідуся, що торгував зв'язками якоїсь пахучої трави. Підняв дідок копійку селянина і говорить:

- Хочеш, віддам тобі за твою копійку зв'язку м'яти. Є у цій рослинці чарівна речовина – ментол. Вона і застуду прожене, і кольки в животі забере, і серце заспокоїть.

Частина II

- Я б хотів моїм діткам не трави, а коржиків солодких з базару принести, та немає в мене грошей на них. Давай свою траву, може від неї хоч на серці легше стане, — сказав селянин і взяв в'язочку м'яти.
- Залий вдома м'яту окропом і пий замість чаю, — порадив дідок на прощання.

Селянин так і зробив. Сіли вони всією родиною пити запашний напій і бачать, що над чашками бджілки в'ються. Підлетіла одна бджілка прямо до вуха селянина і продзижчала:

- Для нас м'ята – порятунок. Від запаху її кліщ шкідливий намертво падає.

Зрадів селянин і поклав у кожен вулик ганчірочку, змочену в м'ятному настої. Незабаром у вуликах жодного кліща не залишилося. Бджілки одужали і меду наносили.

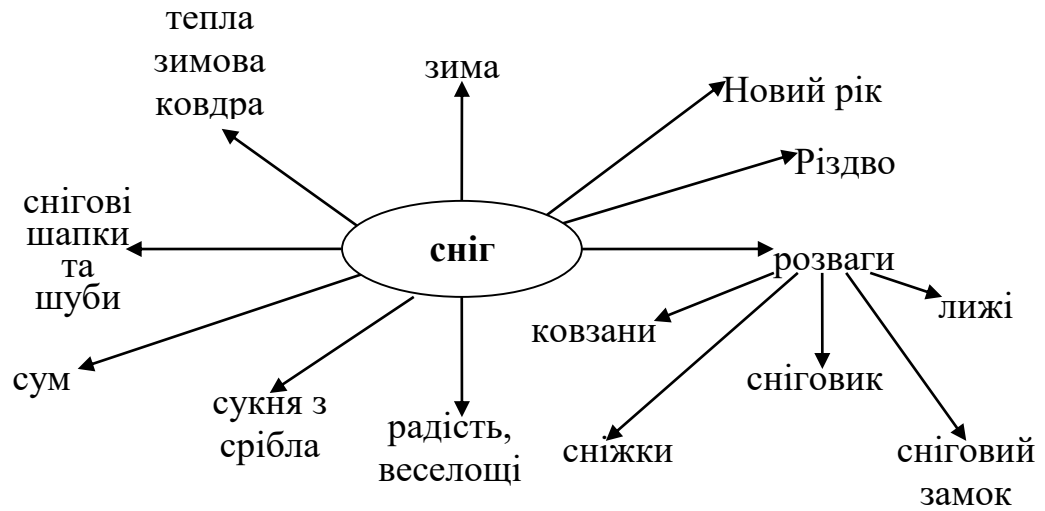
Узяв селянин меду і поїхав дідусеві за м'яту-рятівницю віддячити. Узяв дідок мед, а натомість подарував селянинові насіння м'яти. Незабаром буйно розрослися на полі в селянина високі пахучі кущі з рожевими квіточками.

Став селянин з м'яти олію добувати й у місті продавати. А там що тільки з неї не робили: і пігулки м'ятні від нудоти, і краплі м'ятні проти зубного болю, і настої з м'яти для заспокоєння серця.

А діти селянина з м'ятним медом чай пили та м'ятними коржиками закушували.

Додаток 5

Зразки творчих робіт, виконаних за стратегією «Грунування»



Додаток 6

Зразки творчих робіт, виконаних за стратегією «Кубування»

Сонце

1.Опис.

Кругле, жовто-гаряче, приємне, радісне.

2.Аналіз.

Це велика палаюча куля, від якої йде тепло у вигляді промінців.

3. Порівняння.

Воно схоже на апельсин, а ще на пухнате курчатко.

4.Асоціації.

Коли я думаю про сонце, то згадую безхмарне небо, літо, море, табір, пляж.

5.Застосування.

Воно освітлює Землю. Завдяки сонцю рослини дихають. Люди засмагають.

6.»За» або «проти».

Коли сонце дуже світить, то стає жарко, і можна обпектися.

Дружба

1.Опис.

Велика, міцна, світла.

2.Аналіз.

Це таке сонечко у серці, від якого тепло не тільки тобі, а всім навколо тебе.

3. Порівняння.

Вона схожа на неочікуваний подарунок, який друг приносить тобі.

4.Асоціації.

Думаю про дружбу і згадую своїх однокласників, Катю з сусідньої квартири.

5.Застосування.

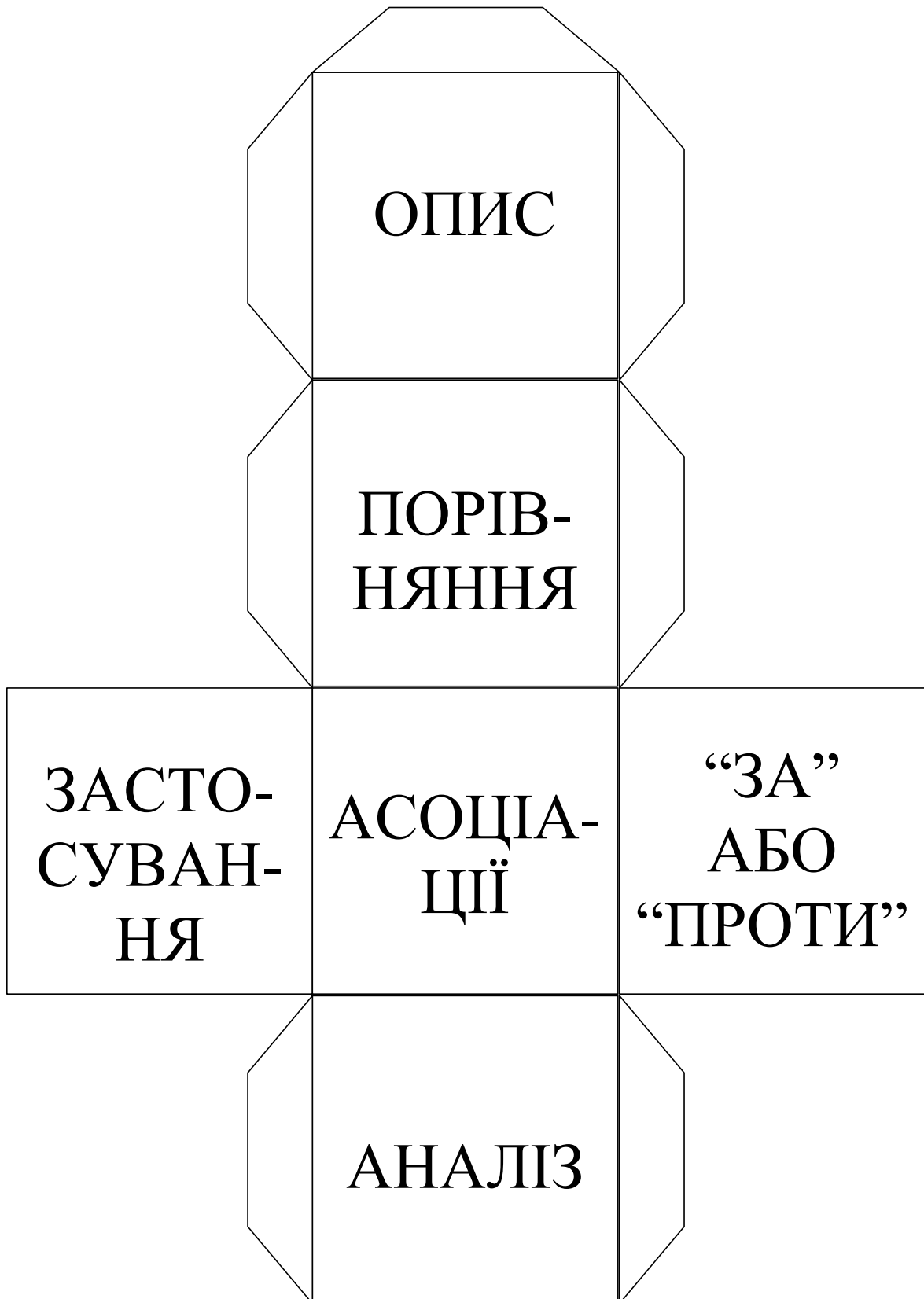
Дружба зігріває людей, коли їм сумно і самотньо. Вона несе радість.

6.»За» або «проти».

Дружба дуже крихка і її легко втратити. Тому її треба берегти.

Додаток 7

Розгортка куба до стратегії «Кубування»



Додаток 8

Текст для стратегії «Кероване слухання»

Лисичка з качалочкою (українська народна казка)

Частина I

Йшла лисичка стежечкою, знайшла качалочку. Підняла і пішла далі.

Прийшла до села та стукає до хатини:

- Тук-тук-тук!
- Хто там?
- Я, лисичка-сестричка! Пустіть переночувати!
- У нас і без тебе тісно.
- Так я не потісню вас: сама ляжу на лавицю, хвостика – під лавицю, качалочку – під піч.

Рано вранці лисичка встала, спалила свою качалочку, а потім і питає:

- Де ж моя качалочка? Давайте мені за неї курочку!

Господар – що ж робити? – віддав їй за качалочку курочку. Узяла лисичка курочку, йде та співає:

Йшла лисичка стежечкою,

Знайшла качалочку.

За качалочку взяла курочку!

Прийшла вона до другого села:

- Тук-тук-тук!
- Хто там?
- Я, лисичка-сестричка! Пустіть переночувати!
- У нас і без тебе тісно.
- Так я не потісню вас: сама ляжу на лавицю, хвостика – під лавицю, курочку – під піч.

Її пустили. Лисичка лягла сама на лавицю, хвостика – під лавицю, курочку – під піч.

Рано вранці лисичка встала, схопила курочку, з'їла, а потім і говорить:

- Де ж моя курочка? Давайте мені за неї гусочку!

Частина II

Нічого не вдієш, довелось господарю віддати за курочку гусочку. Узяла лисичка гусочку, йде та співає:

Йшла лисичка стежечкою,

Знайшла качалочку.

За качалочку взяла курочку,

За курочку взяла гусочку!

Прийшла вона до третього села:

- Тук-тук-тук!
- Хто там?
- Я, лисичка-сестричка! Пустіть переночувати!
- У нас і без тебе тісно.
- Так я не потісню вас: сама ляжу на лавицю, хвостика – під лавицю, гусочку – під піч.

Її пустили. Ось лягла вона сама на лавицю, хвостика – під лавицю, гусочку – під піч. Вранці лисичка встала, схопила курочку, з'їла і говорить:

- Де ж моя гусочка? Давайте мені за неї дівчинку!

Частина III

Господарю жаль дівчинку віддавати. Посадив він до мішка великого собаку й віддав лисиці. Лисиця узяла мішок, вийшла на дорогу і говорить:

- Дівчинко, співай пісні!

А собака у мішку як загарчить! Лисиця злякалась, кинула мішка – й тікати! Тут пес вискочив з мішка – і за нею! Лисиця від собаки бігла-бігла та й під пень до нори залізла. Сидить там і говорить:

- Вушка мої, вушка! Що ви робили?
- Ми все слухали.

- А ви, ніжки, що робили?
- Ми усе бігли.
- А ви, очки?
- Ми все дивилися.
- А ти, хвіст?
- А я усе тобі заважав бігти.
- А, ти все заважав! Ось я тобі влаштую!

Ї висунула свого хвоста з нори:

- Їж його, пес!

Пес схопив лисячого хвоста, витягнув лисицю з нори й почав її скубти.

Додаток 9

Класифікація запитань Н.Сандерса згідно рівнів мислення, виділених Б.Блумом



Додаток 10

Текст для стратегії «Читання / слухання з передбаченням»

Колосок

Чатина I

Жили собі двоє мишенят — Круть та Верть і півник Голосисте Горлечко. Мишенята було тільки й знають, що танцюють та співають. А півник удосвіта встане, всіх піснею збудить та й до роботи береться.

Частина II

Якось підмітав півник у дворі та й знайшов пшеничний колосок.

— Круть, Верть, — став гукати півник, — а гляньте-но, що я знайшов!

Поприбігали мишенята та й кажуть:

— Коли б це його обмолотити...

— А хто молотитиме? — питається півник.

— Не я! — одказує одне мишеня.

— Не я! — одказує друге мишеня.

— Я обмолочу, — каже до них півник. І взявся до роботи. А мишенята й далі граються.

Частина III

От вже й обмолотив півник колосок та й знов гукає:

— Гей, Круть, гей, Верть, йдіть гляньте, скільки зерна я намолотив!

Поприбігали мишенята.

— Треба, — кажуть, — зерно до млина однести та борошна намолотить.

— А хто понесе? — питає півник.

— Не я! — гукає Круть.

— Не я! — гукає Верть.

— Ну то я однесу, — каже півник. Узяв на плечі мішок та й пішов. А мишенята собі скачуть — у довгої лози граються.

Прийшов півник додому, знов кличе мишенят:

— Гей, Круть, гей, Верть! Я борошно приніс. Поприбігали мишенята, пораділи.

— Ой, півничку! Вже тепер тісто треба замісити та пиріжечків спекти.

Частина IV

— Хто ж міситиме? — питає півник. А мишенята знов своє:

— Не я! — пищить Круть.

— Не я! — пищить Верть.

Подумав, подумав півник та й каже:

— Доведеться мені, мабуть. От замісив півник тісто, приніс дрова та й розпалив у печі. А як у печі нагоріло, посадив пиріжки.

Мишенята й собі діло мають: пісень співають, танцюють. А ось і спеклися пиріжки, повиймав їх півник, виклав на столі.

А мишенята вже й тут. І гукати їх не треба.

— Ох, і голодний я! — каже Круть.

— А я який голодний! — каже Верть. Та й посідали до столу.

А півник каже:

— Стривайте-но, стривайте! Ви мені перше скажіть, хто знайшов колосок?

— Ти, — кажуть мишенята.

— А хто його обмолотив?

— Ти, — вже тихіше відказують Круть із Вертем.

— А тісто хто місив? Піч витопив? Пиріжків напик?

— Ти, — вже зовсім нищечком кажуть мишенята.

— А що ж ви робили?

Що мали казати мишенята? Нічого. Стали вони вилазити з-за столу, а півник їх і не тримає. Хто ж отаких лінюхів пиріжками пригощатиме?